الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
كلية العلوم الإجتماعية
Faculté des sciences sociales
جامعة وهران 2
محمد بن أحمد
Université d'Oran 2
Mohamed Ben Ahmed

القسم: علم نفس

التخصص: علم النفس المدرسي

مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص علم النفس المدرسي الموسومة

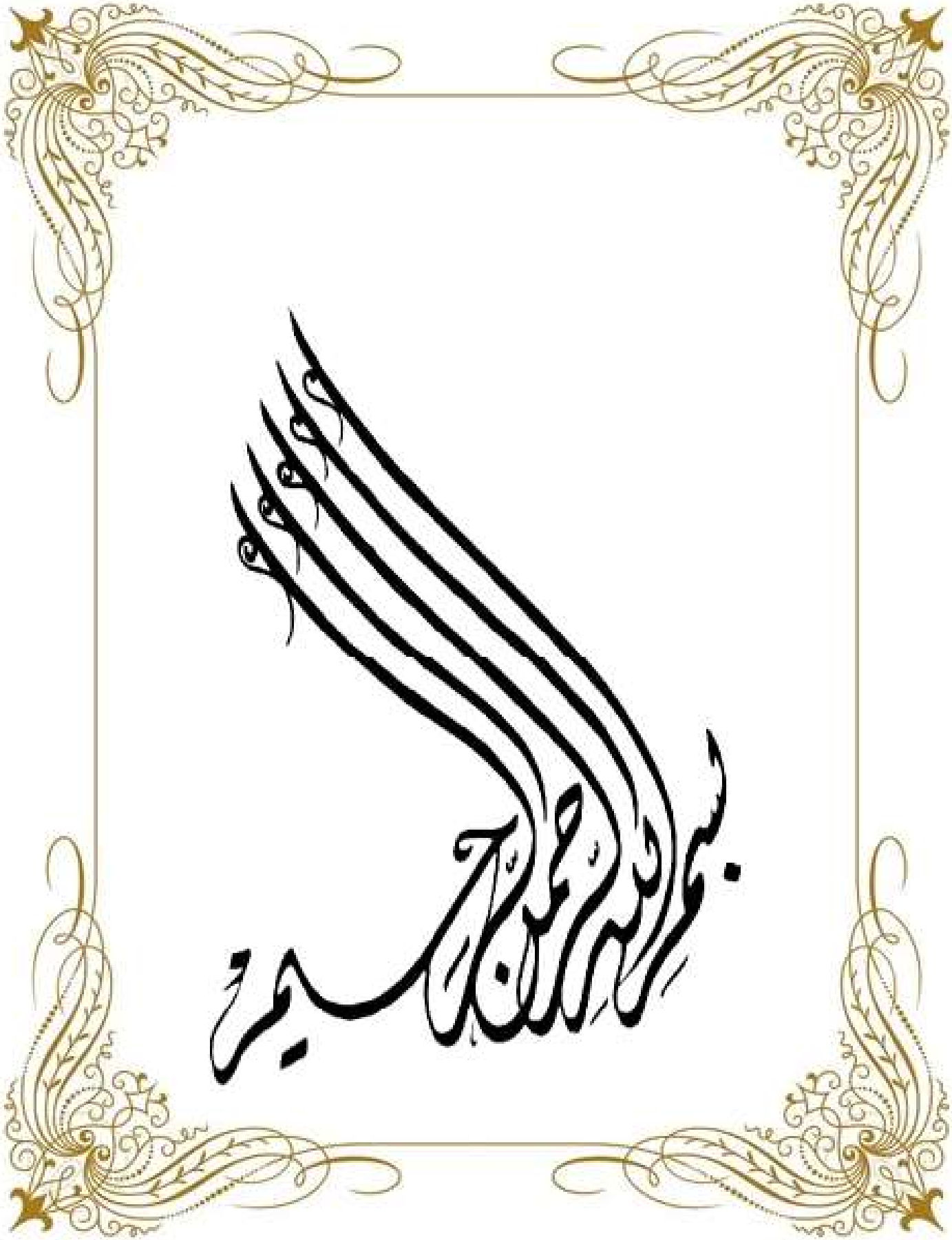
بـ:

اتجاهات المعلمين نحو الأقسام التحضيرية ودورها في تنمية المهارات اللغوية عند التلميذ

من إعداد الطالبة: بن زاهية رميساء أشواق

تحت إشراف الأستاذة المحترمة: د.حمري صارة

السنة الجامعية 2024/2023


بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــداء

الى اعز الناس وأقربهم الى قلبي الى فلذة كبدي الى من لا يضاهيها أحد في الكون، الى أمي العزيزة.

الى من أشعل لي قناديل تنير لي دربي، الى أبي.

اليكما تلكما الكلمات امي وابي الغاليان.

الى اخوتي، أكبرنا من هو احنهم علَيَّ 'الحاج' واوسطنا من الشوق يزاد لرؤيته يوم بعد يوم 'خالد' والى صغيرنا شقيق روحي 'مصطفى' أولئك اللذين كان لهم تأثير كبير على العديد من العقبات والصعوبات.

الى صديقتي نصفي الثاني 'وجيهة' التي ساندتني طيلة عمل هذه المذكرة.

الى كل الأساتذة الكرام الذين لم يترددوا في التواصل معي.

شكر وعرفان

{ربي اوزعني كي اشكر نعمتك التي انعمت علي وعلى والدي وان اعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين.}

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات نشكر الله عز وجل على ما أعطاه لي من صحة وعافية وطاقة لإتمام هذا العمل ومن خلال هذا العمل يسرني أن أتقدم بخالص الشكر والعرفان ووافر الإمتنان من قلب فاض بالمحبة والمودة والإحترام والتقدير لأستاذتي الفاضلة الطيبة "حمري صارة" وان أتقدم بفائق الاحترام والتقدير لكل من ساهمة بكلمة في إنجازه واسأله عز وجل ان يجعله خالصا لوجهه الكريم.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى تقصي اتجاهات المعلمين نحو الأقسام التحضيرية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال في المدارس الابتدائية.
تكونت عينة الدراسة من (103) معلم ومعلمة من مؤسسات الطور الابتدائي بولاية تيارت تم اختيارهم بطريقة عشوائية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي كونه يعتبر المنهج المناسب لهذه الدراسة.
أداة الدراسة تمثلت في اعداد استبيان لغرض جمع المعلومات الخاصة بالدراسة، حيث تضمن الجزء الأول منه مجموعة من المعلومات الشخصية أما الجزء الثاني فقد تضمن مقياس خاص باتجاهات المعلمين نحو الأقسام التحضيرية، ومقياس خاص بدور الأقسام التحضيرية نحو تنمية المهارات اللغوية.
وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- ✓ اتجاهات المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ايجابي.
- ✓ المهارات لغوية التي تركز الأقسام التحضيرية على تنميتها عند الأطفال من وجهة نظر المعلمين هي مهارة الاستماع ثم مهارة الكتابة تليها مهارة القراءة ثم مهارة التحدث.
- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين الذين درسوا أقسام تحضيرية والمعلمين الذين لم يدرسوا أقسام تحضيرية في اتجاهاتهم نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال.
- ✓ لا توجد فروق دالة في اتجاهات المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: الأقسام التحضيرية، المهارات اللغوية، المعلم، التلميذ.

ملخص الدراسة باللغة الاجنبية (الإنجليزية):

Study Summary:

The current study aimed to investigate teachers' attitudes toward preparatory classes and their role in developing language skills among children in primary schools. The sample comprised 103 male and female teachers from primary educational institutions in the Tiaret province, selected randomly. The study adopted a descriptive approach as it is deemed suitable for this investigation.

The study tool consisted of a questionnaire designed to collect relevant information, comprising personal information in the first part, and in the second part, scales measuring teachers' attitudes toward preparatory classes and the role of preparatory classes in developing language skills.

The study results concluded the following:

- ✓ Teachers' attitudes toward the role of preparatory classes in developing language skills among children were positive.
- ✓ According to teachers, the language skills emphasized by preparatory classes for children are listening skills, followed by writing, reading, and speaking skills.
- ✓ There were no statistically significant differences between teachers who had taught preparatory classes and those who hadn't in their attitudes toward the role of preparatory classes in developing language skills among children.
- ✓ There were no significant differences in teachers' attitudes toward the role of preparatory classes in developing language skills among children attributed to years of experience.

Keywords: Preparatory classes, language skills, teacher, student.

فهرس محتويات المذكرة:

المحتويات	الصفحة:
اهداء	أ
شكر وعرفان	ب
ملخص الدراسة	ج
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية(الإنجليزية)	د
فهرس محتويات المذكرة	هـ
قائمة الجداول	ز
قائمة الاشكال	ح
مقدمة	1
الفصل الاول: الإطار العام لدراسة	3
الإشكالية	4
تساؤلات الدراسة (الفرضيات)	5
أهمية الدراسة	6
أهداف الدراسة	6
تحديد المفاهيم الإجرائية	7
الفصل الثاني: الاتجاهات	8
تمهيد	9
مفهوم الاتجاهات	10
مكونات الاتجاهات	13
محددات الاتجاهات	14
وظائف الاتجاهات	15
خصائص الاتجاهات	17
تكوين الاتجاهات	18
خلاصة الفصل	19

الفصل الثالث: التربية التحضيرية	20
تمهيد	21
تعريف التربية التحضيرية	22
وظائف التربية التحضيرية	22
مؤسسات التربية التحضيرية	23
تعريف القسم التحضيري	26
برنامج القسم التحضيري	26
نمو طفل ما قبل المدرسة	27
طبيعة نمو طفل ما قبل المدرسة وعلاقته بتربيته	28
خلاصة الفصل	36
الفصل الرابع: المهارات اللغوية	37
تمهيد	38
التعريف الاصطلاحي للغة	39
مهارة الاستماع	39
مهارة الكلام	44
مهارة القراءة والكتابة	47
خلاصة الفصل	56
الفصل الخامس: الجانب التطبيقي	57
تمهيد	58
الدراسة الاستطلاعية	59
الدراسة الاساسية	64
عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة	69
خاتمة	75
توصيات الدراسة	77
قائمة المراجع والمصادر	78
قائمة الملاحق	83

قائمة الجداول:

رقم الجدول:	عنوان الجدول:	الصفحة:
01	خصائص العينة في الدراسة الاستطلاعية	59
02	مجموع البنود الموزع على الأبعاد	60
03	صدق المقارنة الطرفية للمقياس 1	61
04	الثبات بطريقة الفا كرومباخ للمقياس 1	62
05	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الأربعة: الاستماع، القراءة، الكتابة والتحدث	63
06	حساب الثبات بطريقه الاتساق الداخلي عن طريق حساب الفا كرومباخ	64
07	توزيع العينة حسب متغير تدريس الأقسام التحضيرية	65
08	توزيع العينة حسب متغير الحالة المدنية	65
09	يوضح توزيع العينة حسب مادة التدريس	66
10	يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس	66
11	يبين توزيع العينة حسب متغير السن	67
12	توزيع العينة حسب الشهادة المتحصل عليها	67
13	توزيع العينة حسب متغير سنوات الخبرة	67
14	نتائج اختبار (ت) لمجموعة واحدة	69
15	استجابات أفراد عينة الدراسة على بنود المقياس بأبعاده الأربعة	70
16	قيم اختبار (ت) توضح دلالة الفروق في الاتجاهات نحو دور المدارس التحضيرية في تنمية المهرات اللغوية وفقا لتغير تدريس الاقسام التحضيرية	71
17	نتائج تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق في اتجاهات المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال تعزى لمتغير سنوات الخبرة	72

قائمة الاشكال:

رقم الشكل:	عنوان الشكل:	الصفحة:
01	يمثل مسار الاتجاه نحو القبول أو الرفض	11
02	يمثل النموذج ثلاثي الأبعاد لبناء الاتجاهات	13

مقدمة

المقـــــدمة:

مرحلة ما قبل المدرسة هي فترة حيوية في نمو الطفل، تتراوح عادةً بين سن الثالثة والسادسة. خلال هذه المرحلة، يكتسب الأطفال مهارات اجتماعية وعقلية ولغوية مهمة تؤثر على تطورهم الشامل ولقد اهتمت كل دول العالم بالطفل وأعطته أهمية كبرى وقدمت له الرعاية والاهتمام وخصصت له الجزء الأكبر من مخططاتها التنموية، فتربية الطفل ضرورة حتمية باعتباره الركيزة الأساسية لبناء المجتمع ولهذا أصبحت رعاية الأطفال معيارا يقاس به تقدم المجتمعات، فتربيتهم وإعدادهم لمواجهة التحديات الحضارية التي يفرضها التقدم يعد اهتماما بواقع الأمة وتحضيرا لمستقبلها، ومن هذا اعتمدت التربية على التعليم كأداة للتعبير عن فلسفة الأمة ومبادئها الروحية والمادية وكذا الثقافية، وذلك من خلال وضع نظام تربوي منظم ومتكامل يعمل على تحقيق الأهداف ويشكل التعليم التحضيري جزء منه بحيث يهدف إلى تأهيل الطفل لاكتساب المهارات المعرفية والاجتماعية والتربوية وتوفير البيئة الغنية بالوسائل والمعدات التي تساعد الطفل على تنمية حواسه التي هي أساس التنمية الجسدية والعقلية والانفعالية وذلك عن طريق الأنشطة المتنوعة التي يستطيع من خلالها التعبير عن رغباته وتكوين المفهوم الإيجابي عن ذاته وعلى هذا الأساس قمنا بالتركيز على هذه الفئة وأهمية التعليم التحضيري في تهيئة الطفل للمدرسة اذ يعتبر هذا التعليم نقطة البدء في التكوين والتشكيل الثقافي والمعرفي والتربوي للطفل .

وقد قمنا بتقسيم موضوع بحثنا على النحو التالي:

الفصل الأول: يتمثل في الإطار المفاهيمي للدراسة الذي يتضمن الإشكالية التي انتهت بالسؤال الرئيسي المتعلق بالموضوع والتي من خلالها تم صياغة الفرضيات مع توضيح أهمية وأهداف الدراسة وتحديد المفاهيم الرئيسية للدراسة.

الفصل الثاني: يشمل مفهوم الاتجاهات، المناحي النظرية للاتجاهات، علاقة الاتجاهات ببعض المفاهيم، مكونات الاتجاهات وأنواعها وظائفها والنظريات المفسرة لها واخيرا تغيير الاتجاهات.

الفصل الثالث: تعريف التربية التحضيرية، وظائف التربية التحضيرية، مؤسسات التربية التحضيرية، تعريف القسم التحضيري، برنامج القسم التحضيري، نمو طفل ما قبل المدرسة، طبيعة نمو الطفل ما قبل المدرسة وعلاقته بتربيته.

الفصل الرابع: التعريف الاصطلاحي للغة، تعريف المهارة، مهارات الاستماع، مهارات الكلام، مهارة القراءة والكتابة.

الفصل الخامس: منهج الدراسة، العينة، حدود الدراسة، أدوات المستخدمة في الدراسة خصائص السيكومترية، الأساليب الإحصائية، عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة.

الفصل الاول: الإطار العام لدراسة

- الإشكالية.
- تساؤلات الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- تحديد المفاهيم الإجرائية

الإشكالية:

تعد تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة من أهّم التحديات التي تواجه المعلمين والأسرة، حيث يمر الطفل في هذه المرحلة بنمو لغوي سريع اين يحتاج الى بيئة داعمة ومحفزه لتنميه مهاراته اللغوية المختلفة وتوظيفها في سياقاتها الملائمة، ونظرا لأهمية هذه المرحلة فقد ركزت العديد من الدراسات على بحث هذه المرحلة من التمدرس لفهم خصوصياتها وحسن استغلالها بما يحقق صالح الطفل وأهداف المدرسة عموما. ويعتقد " جيلين دومان " ان كل طفل يولد بإمكانات عقلية هائلة ويمكن تطويرها عن طريق تحفيز دماغ الطفل، فتعليم الأطفال لا يبدأ من سن السادسة بل منذ الساعات الأولى لرؤيتهم نور الحياة (هاجر حواس، 2021، ص52)

وقد وجدنا العديد من الدراسات التي تتمحور حول موضوعنا وأخذنا منها دراسة العتيبي (2017) بعنوان معتقدات المعلمات حول أثر تعليم أطفال الروضة الدولية للغات الأجنبية على المهارات اللغوية للغة العربية.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة معتقدات المعلمات حول أثر تعليم الأطفال في الروضة الدولية للغات الأجنبية على المهارات اللغوية للغة العربية والتعرف على اختلاف معتقدات معلمات الروضة حول تأثيرات تعلم اللغة الأجنبية على اكتساب طفل الروضة المهارات اللغوية وفق متغيري المؤهل والتخصص. تمثلت عينة الدراسة في 136 معلمة من معلمات الروضات التي تعتمد برامج تعليمية دولية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وذلك بتطبيق استبانه مصممة متكونة من 28 عبارة موزعة على 04 محاور.

وقد خلصت النتائج إلى أن تقديرات المعلمات حول أثر تعلم أطفال الروضة الدولية للغات الاجنبية على مهارات القراءة والكتابة والاستماع عالية، بينما كانت الدرجة متوسطة في مهارة التحدث. أما دراسة رونبلاد وروبين Brodin & Renblad 2018: بعنوان "تحسين مهارات اللغة والنطق لدى أطفال ما قبل المدرسة" فقد هدفت إلى كشف مدى تعزيز التواصل من خلال القراءة الجهرية ورواية القصص، تم تطبيق هذه الدراسة على 11 روضة و23 وحدة أطفال شملتا 573 طفلا.

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وبتطبيق استبيان يحتوي على 15 سؤال مع 54 بند فرعي على مستوى المجموعة من قبل الموظفين أظهرت النتائج أن القراءة بصوت عال وسرد القصص كانا يستخدمان بشكل مستمر وهذا ما ساعد الأطفال على تطوير تواصلهم فيما يتعلق بالكلام وتطوير المفاهيم (هاجر حواس، 2021، ص 57)

وأشارت المديرة التنفيذية لليونيسف السيدة "هنريتافور" ان التعليم قبل الابتدائي هو الأساس التعليمي لأطفالنا وكل مرحله تعليمية تعقبها تعتمد على نجاحها ومع ذلك يوجد عدد كبير جدا من الأطفال عبر العالم محرومون من هذه الفرصة، وحسب أول تقرير عالمي أعدته هيئه الأمم المتحدة للطفولة اليونيسف حول التعليم قبل الابتدائي كشفت انه إذا التحق الأطفال بسن واحده على الأقل من التعليم قبل الابتدائي فقد تزيد ارجحية ان يتمكنوا من تطوير المهارات الحاسمة التي يحتاجونها للنجاح في مدارسهم وتقل ارجحية ان يضطروا إلى إعادة الصفوف أو ترك المدرسة وتزيد إمكانية أن يحقق الأطفال

الذين يحصلون على التعليم قبل الابتدائي المستوى المطلوب في المهارات المبكرة للقراءة والحساب بمقدار الضعفين مقارنه بالأطفال غير الحاصلين على التعليم المبكر. (norling, lilivst, 2016)

لذلك فان مرحله ما قبل المدرسة تمثل بيئة مبكرة ومهمة لتحسين مسارات تطور اللغة عند الطفل، والمعلمون يسعون من خلالها الى تحقيق الأهداف الخاصة بتنمية وتحفيز اللغة عند الأطفال قدر الإمكان باعتبارهم جزء لا يتجزأ من عمليه التعليمية ومن خلال تنميه قدرتهم على الاستماع والتأمل والتعبير عن أراءهم لتطوير استخدمهم للغة المنطوقة والمفردات والمفاهيم وطرح الأسئلة والقدرة على المناقشة والتواصل مع الآخرين وتنميه الاهتمام باللغة المكتوبة وفهم الرموز والصور والنصوص والوسائط المختلفة لتطوير قدراتهم الإبداعية، وقد اشار عدد من الباحثين أمثال " كاسراشو وسبوكس " مراجعه مع التركيز على كيفيه تطور اللغة ودور المعلم والخبرات المتعلقة بالعلاقة بين اللغة المنطوقة والمكتوبة وركز الدراسات على السياق الثقافي فيما يتعلق بالتطور المعرفي وخلصت إلى أن برنامج اللغة الفعال يجب أن يشمل كلا من الأنشطة الاستقبالية الاستماع والقراءة والتعبير والتعبيرية (التحدث والكتابة) وذكروا أن التركيز في مرحله ما قبل المدرسة يجب ان يكون على تجارب اللغة الشفوية، وشددوا على أن اللغة تتطور في السياقات الثقافية بالتفاعل مع الكبار والأقران (brodin,renblad,2014).

وبما أن تربيه التحضيرية في الجزائر تعتبر شكل من أشكال التعلم المبكر المدرج بالابتدائيات والتي تعني من خلال برنامجها التعليمي بأهم مرحله عمريه وهي فتره ما قبل التمدرس الفعلي ارتأينا أن نجري دراسة استقصائية حول اتجاهات المعلمين نحو هذا النوع من التعليم والدور الذي يلعبه في تنميه المهارات اللغوية عند الأطفال ومنه تمحورت إشكالية الدراسة في السؤال التالي: **ما هي اتجاهات المعلمين نحو الأقسام التحضيرية؟ وما هو دورها في تنمية المهارات اللغوية للأطفال من وجهة نظرهم؟**

تساؤلات الدراسة:

- هل اتجاهات المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ايجابي؟
- ما هي المهارات لغوية التي تركز الأقسام التحضيرية على تنميتها عند الأطفال من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق داله إحصائيا بين المعلمين الذي درسوا أقسام تحضيريه والمعلمين الذين لم يدرسوا أقسام التحضيرية في اتجاهاتهم نحو دور الأقسام التحضيرية في تنميه المهارات اللغوية لدى الأطفال؟
- هل توجد فروق داله إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنميه المهارات اللغوية لدى الأطفال تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية موضوع الدراسة في كون الموضوع جاء نتيجة ملاحظة بعض الإصلاحات المتتالية على المنظومة التربوية، والتي من بينها التعليم الابتدائي، وذلك بهدف إعداد الأطفال للدخول للمدرسة وتوفير البيئة المناسبة لضمان النمو الطبيعي لهم واكتساب الخبرات والمهارات والمعارف، لذا تكمن أهمية الدراسة في معرفة دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية للأطفال ما قبل التمدرس إذ تعد دراسة تقييميه للدور الذي تلعبه التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية للأطفال ما قبل التمدرس.

وتكمن أهمية الدراسة في كونها تبحث الدور الذي تلعبه التربية التحضيرية من حيث طبيعتها وطريقة تطبيقها في تحقيق التواصل اللفظي والغير اللفظي للطفل ما قبل المدرسة وكيف تساعده على النمو واكتساب المعارف والخبرات، وكذلك تكمن أهميتها فيما تقدمه من إضافة علمية في مجال الدراسات النفسية والتربوية التي تعنى بالتلاميذ في الطور ما قبل الابتدائي سيما الأقسام التحضيرية.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنميه المهارات اللغوية عند الطفل المتمدرس
- البحث عن المهارات اللغوية التي تسعى الأقسام التحضيرية في تنميتها لدى الطفل من وجهة نظر المعلمين.
- بحث الفروق في اتجاهات المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنميه المهارات اللغوية عند الطفل المتمدرس وفق متغير الأقدمية في العمل ومتغير تدريس الأقسام التحضيرية.
- اقتراح بعض التوصيات لتحسين اتجاهات الأساتذة الأقسام التحضيرية نحو دور الأقسام التحضيرية في تنميه المهارات اللغوية عند الطفل.

تحديد مفاهيم الدراسة:

❖ **التربية التحضيرية:** جاء في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 مؤرخ في 15 محرم 1429 الموافق ل 23 يناير سنة 2008 المادة 38 ما يلي: التربية التحضيرية بمفهوم هذا القانون هي المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسية وهي التي تحضر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و6 سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي.

والتربية التحضيرية هي نوع من التربية التي تعنى بالتعليم المبكر الذي يستهدف تحضير الطفل إلى المرحلة الإجبارية من التمدرس التي تعقبها وهي تتضمن تكوينا في المهارات الأساسية التي تسمح للمتعلم بإنتاج لغة منطوقة ومكتوبة ومقروءة وتمكنه من توظيفها لينقل بها خبراته وتعلماته بدون أخطاء وتناسبا مع عمره الزمني.

❖ **المهارة:** تعرف في علم النفس بأنها السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع الاقتصاد في الوقت المبذول، وقد يكون هذا العمل بسيطا او مركبا. (محمد وزميله، 2008، ص19) المهارات اللغوية هي أربع مهارات تمثلت في كل من الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة والتي تعتبر أهداف أساسية يسعى كل معلم لاكتسابها عند المتعلم (عليوة، 2008، ص25)

❖ **المهارات اللغوية :** تعرف المهارات اللغوية الأربع أو مهارات تعلم اللغة الأربع على أنها مجموعة من أربع قدرات تسمح للفرد بفهم وإنتاج لغة منطوقة من أجل التواصل الشخصي الفعال. وهذه المهارات هي الاستماع Listening والتحدث Speaking والقراءة Reading والكتابة Writing. وفي سياق الحديث عن اكتساب اللغة الأولى (اللغة الأم)، فإنه يتم اكتساب المهارات الأربع في الغالب بترتيب الاستماع أولاً ، ثم التحدث، ثم القراءة وأخيراً الكتابة. و لهذا السبب، غالباً ما تعرف هذه القدرات بمهارات LSRW (توركواز بوست، 2020، ص15)

❖ **تعريف المعلم:** هو حلقة الوصل بين المتعلم والمجتمع لذلك من المهم أن يعمل جاهدا بكل قدراته الذهنية والجسدية معا لتحقيق الموائمة بين متطلباتهما فيعملان سويا وفق تناسق رائع كل هذا بالطبع يستوجب أن يملك مقومات تفكير صحيح. (مجدي، 2006، ص223) والمعلم كما يعرف أيضا أنه يقوم مقام القائم بالاتصال وهو المسؤول عن وضع المناهج في بعض الحالات أو في عدم إعادة تنظيمه وعرضه بما يتناسب مع قدرات الطلبة والوسائل المتاحة لديه فالمعلم المتمرس الذي يمتلك مهارات اتصالية عالية يعرف كيف يرفع من دافعية طلبته نحو التعلم وكيف ينمي هذه الدافعية طيلة حياته التعليمية. (حارث، 2009، ص219).

الفصل الثاني: الاتجاهات

- تمهيد
- مفهوم الاتجاهات
- مكونات الاتجاهات
- محددات الاتجاهات
- وظائف الاتجاهات
- خصائص الاتجاهات
- تكوين الاتجاهات
- خلاصة الفصل

تمهيد:

ان مصطلح الاتجاهات ترجمة لمصطلح (Attitudes) وأول من استخدمه هو الفيلسوف هربرت سبنسر (H. Spencer 1962) في كتابه" الموسوم المبادئ الأولى" إذ قال فيه :"ان وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني ونحن نصغي إلى هذا الجدول أو نشارك فيه".

أما ألبرت (G.WW. Allport) فإنه يقول في بحثه:

يمكن القول أن مفهوم الاتجاه هو أبرز المفاهيم وأكثرها الزاما في علم النفس الاجتماعي المعاصر . وليس ثمة اصطلاح واحد يفوقه في عدد المرات التي استخدم فيها في الدراسات التجريبية (سويف، 1970، ص 335).

إن الباحث يحاول في هذا الفصل تحديد مفهوم الاتجاهات وخصائصها وطرائق اكتسابها وتكوينها وتعديلها وتغييرها ونظرياتها وطرائق قياسها ويتوقع الباحث من خلال ذلك أن يقدم:

1- معلومات عن مفهوم الاتجاه بحيث يمكن تمييزه عن المفاهيم الأخرى.
2- التعرف على خصائص الاتجاه.
3- التعرف على طرائق وأساليب اكتساب الاتجاهات وتكوينها وتعديلها وقياسها.
4- التعرف على دور الاتجاه وأهميته في التربية والتعليم والتنشئة الاجتماعية .
5- التعرف على قيمة الاتجاهات واهميتها في حياة الأفراد والجماعات وفي تفسير سلوكها والتنبؤ به.

أولا: مفهوم الاتجاهات(Attitudes) :

يعد مفهوم الاتجاهات من المفاهيم البارزة والشائعة في علم النفس، فقد احتلت الاتجاهات مكانا بارزاً في مجال الدراسات النفسية والاجتماعية خلال السنوات الماضية، لذا فإن هناك من يرى كالبورت مثلاً بأنه لا يوجد مصطلح في الدراسات النفسية أكثر شيوعاً من مصطلح الاتجاه كونه لا ينتمي إلى أية مدرسة سيكولوجية، كما أنه يجنب الباحث الخوض في مشكلة الوراثة والبيئة (محمد الكبيسي، 2000، ص32) وعليه جاءت دراسة الاتجاهات لتشكل جانباً رئيساً في ميدان الدراسات النفسية لأسباب منها :

1- الاتجاهات بمفهومها ومضامينها السيكولوجية والاجتماعية تشكل عنصراً اساسيا وحيوياً في مجمل التكوين النفسي لشخصية أي فرد أو جماعة
2- إن دراسة الاتجاهات تجد لها وجوباً ميدانا واسعاً من التطبيقات العملية المختلفة في مجالات الحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية سواء ما يتعلق منها بموضوعات التربية والتعليم والعمل والصناعة والادارة والتدريب أو غيرها من الموضوعات الأخرى.
3- إن هذا النوع من الدراسات يكتسب أهمية خاصة وذلك بسبب ما تتعرض إليه المجتمعات المعاصرة والنامية على وجه الخصوص من تحولات سريعة تصاحب عمليات التغيير الحضاري. (التميمي، 1986، ص 22-23)

من هذا المنطلق يتضح السبب الذي جعل الابحاث المتعلقة بالاتجاهات تحتل موقعاً في علم النفس، فقد انجزت اعمالاً هامة في مجال بحث المتغيرات المؤثرة في تكوين الاتجاهات وتغييرها وتأثيراتها على سلوك الفرد .وتم استخدام هذا المفهوم في تفسير الشخصية، إذ يرى بعض علماء الشخصية بأنها مجموعة الاتجاهات التي تتكون عند الشخص فتؤثر في عاداته وميوله وعواطفه وأساليب سلوكه كلها . وعلى قدر توافق هذه الاتجاهات وانسجامها

تكون قوة الشخصية، وبقدر فهم اتجاهات الفرد يكون فهمها لذا نجد سبب اهتمام علماء النفس والاجتماع والانثروبولوجيا ورجال التربية بدراسة الاتجاهات النفسية ومحاولة قياسها، بعدها، مكوناً لجزء هام من التراث الثقافي الذي ينتقل من جيل إلى جيل مع ما يتبعه من معتقدات وعادات وقيم وأفكار . فالاتجاهات ما هي إلا عادات سلوكية اكتسبها الفرد في طفولته وشبابه تحدد له الطريق الذي يسلكه في مجال معين.

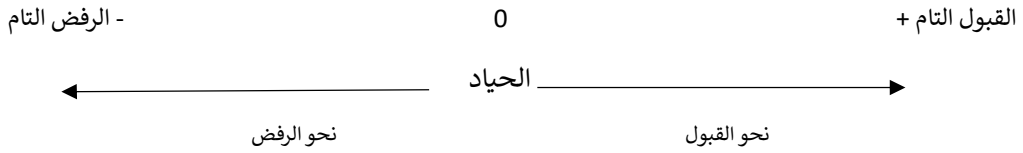
ورغم ذلك حاول علماء النفس والاجتماع وضع تعريف محدد يتبناه الجميع في دراساتهم، وعلى سبيل المثال فلو أخذنا تعريف البورت Allport لوجدنا أنه "حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة". (محمد الكبيسي، 2000، ص34)

وبتحليل هذا التعريف يلاحظ تضمنه ما يأتي:

1- الاتجاه حالة وجدانية قائمة وراء رأي الشخص أو الاعتقاد فيما يتعلق بموضوع معين من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله، ودرجة هذا الرفض أو قبوله أيضاً.

2- ان تنظيم خبرة الشخص يعتمد على ما يكتسبه من معلومات عن طريق العمليات المعرفية والادراكية، وعلى العمليات النفسية الأخرى مثل الحاجات والدوافع والحوافز والانفعال والتعلم.
3- إن ما يكتسب من معلومات عن طريق العمليات الادراكية والنفسية ليس محايداً انفعالياً، أي بمعنى أن الموضوعات التي يكتسبها الفرد يجب أن تصاحبها ارتباطات موجبة أو سالبة، وهذا ما يسمى بالاتجاه.

ويعقب نيو كمب (Newcomb) وتيرنر (Turner) وكنفيوس (Converse) في تعريفه على وجهات نظر معرفية ودافعية (مرعي، وبلقيس، 1982، ص161) . بينما يشبه الاجتماعيون الاتجاه بخط مستقيم يمتد بين نقطتين احداهما تمثل اقصى القبول للموضوع الذي يرتبط بالاتجاه، والأخرى تمثل أقصى الرفض لهذا الموضوع والمسافة القائمة بينهما تنقسم إلى نصفين عند نقطة الحياد التام، ويتدرج أحد النصفين نحو ازدياد الرفض.



الشكل (1): يمثل مسار الاتجاه نحو القبول أو الرفض (محمد الكبيسي، 2000، ص34)

إن طرح علماء الاجتماع هذا ساعد في عمليات قياس الاتجاهات، إذ أن معرفة التجاه الفرد نحو موضوع معين، يقود إلى التنبؤ بوجهة سلوكه في حالة تعرضه المنبه معين وتوافر حرية الفعل أمامه، والاستجابة تكون تقويمية. ونرى وفق ما عرضه علماء الاجتماع أن إذا قمنا بتحليل التعريفات الخاصة بالاتجاهات فيمكن أن نستنتج جملة من النصائح منها: (محمد الكبيسي، 2000، ص35)

1. الاتجاه علاقة بين الفرد وموضوع ما.
2. الاتجاه قابل للاكتساب والتعلم والانتقاء.
3. يمكن الاستدلال على الاتجاه من ملاحظة السلوك.
4. الاتجاه قابل للقياس والتقويم بأدوات وأساليب مختلفة.
5. الاتجاه قابل للتطور والتغيير تحت ظروف معينة.
6. يتأثر الاتجاه بخبرة الفرد، وانه نتاج الخبرة وعامل توجيه فيها.
7. الاتجاه يحرك سلوك الفرد نحو الموضوعات التي تنظم حوله.
8. يمكن ملاحظة الاتجاه بطرائق مباشرة أو غير مباشرة.
9. الاتجاه ثلاثي الأبعاد، فله بعد معرفي ووجداني وسلوكي وحركي.
10. قد يكون الاتجاه عاماً أو خاصاً، ويغلب عليه الطابع الذاتي.
11. قد يكون الاتجاه قوياً أو ضعيفاً واضحاً أو غامضاً
12. يكون الاتجاه ايجابياً أو سلبياً ويتجه بين هذين الطرفين.

على الرغم من أهمية موضوع الاتجاهات في دراسات علم النفس الاجتماعي إلا أنه لا يوجد اتفاق بين جميع المشتغلين في الميدان حول تعريفها وتناولها إجرائيا. ويمكن عرض مفهوم الاتجاهات في إطار المنحنين النظريين القائمين، حيث تناول المنحى النظري الأول مفهوم الاتجاهات في ضوء مكوناتها الثلاثة، المعرفي، الوجداني والسلوكي بشكل منفصل، والمنحى النظري الثاني تناولها على أساس مفهوم مركب.

المناحي النظرية في تعريف الاتجاهات:

1- المنحى النظري الأول:

يذهب أصحاب هذا التوجه إلى التعامل مع مفهوم الاتجاه حسب كل مكون على حدى، فقد عرض (روكيش ROKEAGH) مفهوم الاتجاه من خلال المكون المعرفي على أنه " تنظيم من المعتقدات له طابع الثبات النسبي حول موضوع، أو موقف معين، يؤدي بصاحبه إلى الاستجابة بشكل تفضيلي". (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص24).

ويشتمل المكون المعرفي على معتقدات الفرد وأفكاره أو تصوراته ومعلوماته عن موضوع الاتجاه. في حين يرى (بروفولد BRUVOLD) الاتجاه في ضوء المكون الوجداني واعتبره "رد فعل وجداني، إيجابي أو سلبي، نحو موضوع مادي، أو مجرد أو نحو قضية مثيرة للجدل". (زين العابدين درويش، 1999، ص90) ويشتمل المكون الوجداني على مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه.

أما (ألبورت ALLPORT) فيعرف الاتجاه من منظور سلوكي على أنه " حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي النفسي، تنتظم من خلاله خبرة الشخص وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة ". (عبد الفتاح دويدار، 1992، ص55) ويشير المكون السلوكي إلى تهيئ واستعداد الفرد للقيام بأفعال واستجابات معينة تتفق مع اتجاهه. وعلى اختلاف هذه التعاريف التي يتركز كل منها على مكون بعينه في توضيح معنى الاتجاهات، إلا أنها تجمع على كون الاتجاه هو قوة منظمة للسلوك الاجتماعي ومحركا هاما من محركاته.

2- المنحى النظري الثاني:

في مقابل المنحى النظري الأول، الذي ركز فيه كل باحث على مكون واحد عرف ضمنه الاتجاه، فإن المنحى النظري الثاني يعتمد على فكرة ارتكاز الاتجاه على مكونات ثلاث منتظمة، حيث يعرف (هاري أبشو H.Apshaw) الاتجاه بأنه " المواقف التي يتخذها الأفراد في مواجهة القضايا والمسائل والأمور المحيطة بهم، بحيث يمكن أن نستدل على هذه المواقف من خلال النظر إلى الاتجاه باعتباره بناء يتكون من ثلاثة أجزاء:

الأول ويغلب عليه الطابع المعرفي، ويشير إلى المعلومات التي لدى الفرد والمتعلقة بهذه القضايا أو المسائل.

الثاني سلوكي ويتمثل في الأفعال التي يقوم بها الفرد أو يعمل على الدفاع عنها أو تسهيلها فيما يتصل بمثل هذه القضايا.

والثالث انفعالي ويعبر عن تقويمات الفرد لكل ما يتصل بهذه القضايا ".(عبد الفتاح دويدار، 1992، ص58)

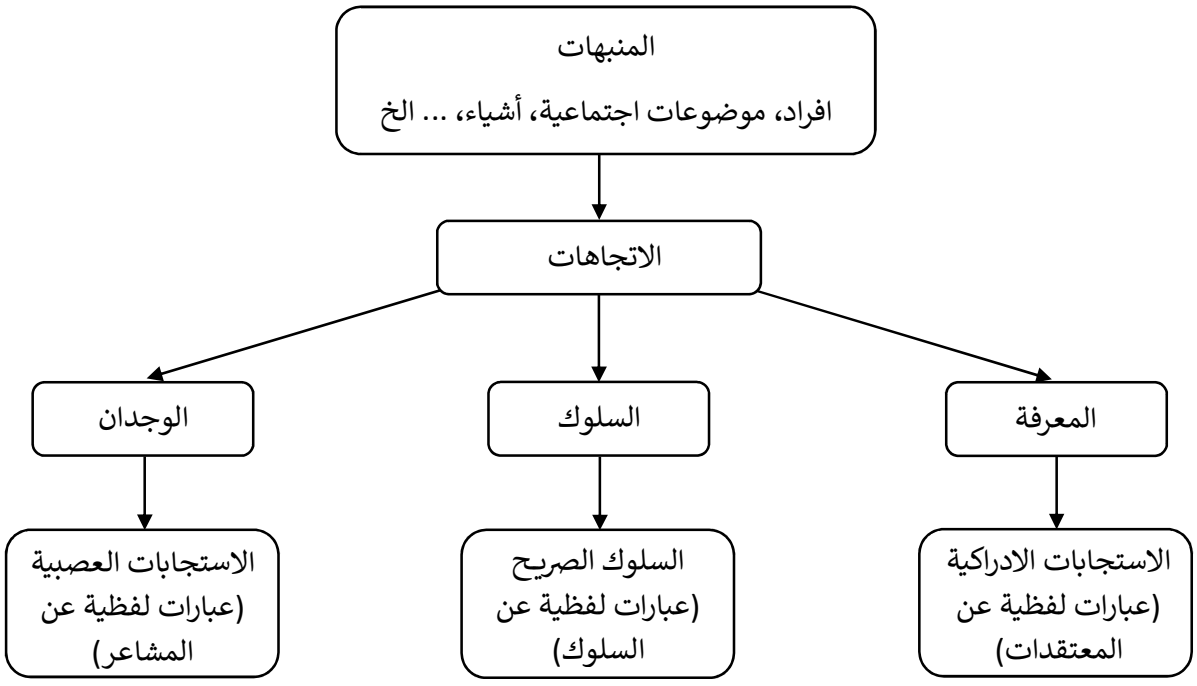
ونلاحظ هنا أن أصحاب هذا التوجه يعرفون الاتجاه بأنه عبارة عن نسق أو تنظيم له مكونات ثلاثة: معرفية، وجدانية وسلوكية، ويتمثل في درجات من القبول أو الرفض لموضوع الاتجاه. والافتراض الذي بني عليه هذا التوجه يؤكد عملية التأثير المتبادل بين هذه المكونات الثلاثة، ذلك أن معارف الفرد عن موضوع معين يؤدي إلى مشاعر التأثر بهذا الموضوع، ظهار سلوك معين تجاهه ٍ وبالتالي الاستعداد الذاتي وإظهار سلوك مهين اتجاهه.

وتبعا لهذا التوجه فإن قياس الاتجاهات يتم باستعمال مقياس يتضمن المكونات الثلاثة للاتجاه ثم الخروج بدرجة كلية، وهو ما تم العمل به في هذه الدراسة. وهو ما يفترض وجود تأثير متبادل بين هذه المكونات الثلاث، باعتبار أن ما نعرفه ونعتقده من أفكار نحو موضوع يؤثر على مشاعرنا نحوه، وبالتالي ما يمكن أن يظهر من سلوك تجاهه.

وقد أكد هذا المنحى وجود هذا التأثير المتبادل، حيث أننا إذا غيرنا في تصورات الأفراد ومعلوماتهم عن موضوع ما يحدث تغير على نفس النمط في مشاعرهم، ومنه سلوكهم، والعكس صحيح. (عبد الفتاح دويدار، 1992، ص58)

ثانيا: مكونات الاتجاهات:

إن المنبهات التي يتعرض لها الفرد في البيئة (مواقف، موضوعات أو أشياء...) تجعل استجابته تأخذ أبعادا مختلفة، قد تكون استجابات إدراكية في شكل عبارات لفظية تعبر عن معتقداته وأفكاره، أو تكون في شكل سلوك يعبر عنه بعبارات لفظية صريحة، أو تكون استجابات ذات طابع وجداني تعبر عن مشاعر الفرد وأحاسيسه، الشكل التالي يبين ذلك:



الشكل رقم (02): يمثل النموذج ثلاثي الأبعاد لبناء الاتجاهات (Brecker 1984) (عبد اللطيف خليفة، عبد المنعم شحاتة، دس، ص11)

أ- المكون المعرفي: ويتضمن كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية ومعتقدات وأفكار تتعلق بموضوع الاتجاه، كما يشمل ما لديه من حجج تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه. ويمكننا تقديم مثال عن اتجاهات الشباب نحو الهجرة، فإن المكون المعرفي يتمثل في مدى اعتقادهم بفائدة الهجرة وأثرها في حياتهم المهنية والمادية. وقد قسم أحمد محمد حسن صالح وآخرون المكون المعرفي إلى ما يلي:

-المدركات و المفاهيم: كل ما يدركه الفرد حسيا ومعنويا.

-المعتقدات: ويقصد بها مجموعة المفاهيم الراسخة في عقل الفرد ، فالناحية المعرفية للاتجاه تتكون من معتقدات الفرد إزاء موضوع أو شيء معين ، وقد تكون هذه المعتقدات مرغوبة أو غير مرغوبة.

-التوقعات: وهي ما يمكن أن يتنبأ به الفرد بالنسبة للآخرين أو يتوقع حدوثه منهم. (أحمد محمد حسن صالح وآخرون، د س، ص260)

ب- المكون العاطفي: ويستدل عليه من خلال مشاعر الشخص ورغباته نحو الموضوع ومن إقباله عليه أو نفوره منه أو حبه أو كرهه له. ويؤكد مجدي أحمد عبد الله على طابع الدفع والتحريك في الجانب الوجداني للاتجاه. (مجدي أحمد عبد الله، 2003، ص65).

ج- المكون السلوكي: ويظهر في الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه بطريقة ما. وقد أوضح عبد اللطيف محمد خليفة أن المكون السلوكي يرتكز على طابع الاستعداد لدى الفرد للقيام بأفعال أو استجابات معينة تتفق مع اتجاهاته. (عبد اللطيف خليفة، عبد المنعم شحاته، دس، ص12)

ثالثا: محددات الاتجاهات:

هناك ثلاثة محددات أساسية للاتجاهات تتحدد بـ:

أ- **العالم الخارجي (البيئة الطبيعية):** الذي نتعرف عليه من خلال أحاسيسنا ويعد مصدراً مهماً من مصادر معلوماتنا عن عناصر البيئة الطبيعية التي نعيش فيها.

ب- **العالم الاجتماعي للأفراد الآخرين:** والذي نتعرف إليه بالارتباط والاتصال معهم، ومن خلال توافق الاتجاهات المشتركة التي تسهل عملية الاتصال والانسجام بين الأفراد والجماعات.

ج- **العالم الداخلي لشخصيتنا:** الذي تتعرف عليه بالتفكير والعمل الذي يعبر عنها ويحدد توجهاتنا نحو الأشياء المحيطة بنا.

وتعمل الاتجاهات بشكل واقعي في جميع هذه الوسائل في وقت واحد، وفي بعض الأحيان قد يظهر واحد من هذه المحددات الثلاثة أساساً أولياً للاتجاه والمعلومات والتأييد الاجتماعي أو الحاجات النفسية ولكنها في الغالب تكون مشتركة جميعاً. (محمد الكبيسي، 2000، ص36-37)

رابعا: وظائف الاتجاهات:

ويطرح دانيال كاتز (Katz) وبشكل مركز العمليات النفسية المؤثرة على السلوك وخصوصاً المتداخلة منها مع الاتجاهات، إذ يقول ان الطريقة الوظيفية (Functional Ap proach) هي محاولة لفهم الأسباب التي تجعل الناس يتبنون الاتجاهات التي يسلكونها على الرغم من أن الأسباب بمستوى الدوافع النفسية، إلا أنها ليست من قبيل المصادفة في الأحداث والظروف الخارجية. (محمد الكبيسي، 2000، ص37-40) ان للاتجاهات وظائف عديدة وفق ما ذكره (كاتز) تستند إلى دوافع أساسية تيسر للفرد القدرة على التعامل مع المواقف والأوضاع المختلفة أهمها:

01 - الوظيفة النفعية (Utilitarian Function):

وهي الاتجاهات التي تشير إلى الاستجابات الموجبة من الفرد من خلال اظهاره الاتجاهات المقبولة للحصول على الثواب والاتجاهات التي تعمل وظيفة نفعية قد تكون طريقة للوصول إلى الهدف المرغوب وإلى التماثل، الاقتداء، بالتجارب التي أدت إلى تحقيق مقبول لبعض الأهداف وبصورة عامة فإن المكافأة الاجتماعية قد تتضمن الحصول على استحسان الآخرين وتزود الاتجاهات الفرد بالقدرة على التكيف مع المواقف التي يواجهها وتحقق أهدافه، كبيان الفرد أن اتجاهاته تظهر مدى تقبله المعايير الجماعة وقيمها ومعتقداتها، وانتمائه لها وولاته لقواعدها فالاتجاهات موجهات سلوكية تمكن الفرد من تحقيق أهدافه واشياء مواقعه وفق المحكات أو المعايير الاجتماعية السائدة في مجتمعه كما تمكنه من انشا علاقات تكيفية سوية مع هذا المجتمع (الناشف، 1982، ص203-204) .

02- الوظيفة المعرفية (Knowledge Function):

وهي الوظيفة التي تعبر عن ن المكون المعرفي للاتجاه، وتمنح التجربة الذاتية نوعاً من الثبات، وتعني لهذا الاتجاه اكتشاف المعاني وفهما أفضل للأحداث، والاتجاه نحو تنظيم أفضل للمدركات والقيم لتوفر له الوضوح والاتساق (Holander, 1971, p198) وان الاتجاهات والخبرات المتنوعة في كل فرد تتجمع مما يؤدي إلى اتساق سلوكه وثباته نسبياً فيالمواقف المختلفة، إذ يسلك اتجاهها على نحو ثابت، ويتجنب الضياع أو التشتت في الخبرات الجزئية المفضلة (الناشف، 1982، ص 203).

03- الوظيفية الدفاعية عن الذات (Self-defensive Function):

ويقصد بها الاتجاهات التي يحملها الفرد ليحمي نفسه من معرفة نواقصه عن طريق ميكانزمات الرفض التي تقوم لتجنب الحقائق غير المرضية (محمد الكبيسي، 2000، ص38) وبذلك فإن أكثر اتجاهات الفرد ترتبط بحاجاته الشخصية ودوافعه الفردية أكثر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية الموضوع الاتجاه، لهذا يقوم الفرد أحياناً بتكوين الاتجاهات التسويع فشله، أو عدم قدرته على تحقيق أهدافه فقد يكون الطالب مثلاً اتجاهاً سلبياً نحو النظام التعليمي عندما يفشل في انجاز المستوى التحصيلي الذي يرغب فيه فيساعده هذا الاتجاه على تسويغ فشله وعلى الاحتفاظ بكرامته واعتزازه بنفسه . (الناشف، 1982، ص 202)

04- وظيفة التعبير من القيم (Valu-Experessive Function):

وهي نوع من الاتجاهات يحقق فيها الفرد التعبير عن ذاته، بينما تعني الوظيفة الدفاعية عن الذات ان الفرد يلغي الحقائق غير المرضية من ذاته أو ينكرها، فإن وظيفة التعبير عن القيم تجعل الفرد يسعى للتعبير عن قيمه وتحقيق ذاته (محمد الكبيسي، 2000، ص38) إذ يتبنى الفرد مجموعة من الاتجاهات توجه سلوكه، وتتيح له الفرصة للتعبير عن ذاته وتحديد هويته ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه، كما تدفعه اتجاهاته إلى الاستجابة بقوة ونشاط وفعالية للمثيرات البيئية المختلفة، الأمر الذي يؤدي إلى إنجاز الهدف الرئيس من الحياة وهو تحقيق الذات. (الناشف، 1982، ص203)

ويحدد مجموعة من علماء النفس الاجتماعي وظيفة الاتجاهات بالآتي:

أ- تحديد المعاني: ان الاختلاف حول طبيعة مجموعة من الحقائق أمر ممكن لأن الاتجاه يؤثر في فهم الناس للحقائق، وان التحيزات المختلفة تمثل صوراً كثيرة للاتجاهات التي تحدد معاني الحقائق، والحقائق التي تتعارض مع الأهواء يتم تسويغها حتى تتماشى مع الاتجاه العام وان هذا التسويغ يؤدي إلى حماية الاتجاه من التغير، وبذلك يحدد الاتجاه معنى السلوك إلى حد كبير، ويبدو أن معاني الاشياء وأهميتها تتأثر دائماً بالاتجاهات. (ماير، 1967، ص68-66)

ب- التوفيق بين المتناقضات: يتراءى للبعض أن الأفراد لديهم آراء متعارضة ولا ترجع مثل هذه المتناقضات في التفكير إلى الذكاء فقط، بل أن ما يجعل ذلك ممكناً وجود بعض الاتجاهات فالشخص الذكي قادر أن يوفق بين ما يبدو متناقضاً للآخرين ما دام لديه أساس مناسب من الاتجاهات فمثلاً وجود اتجاه الاستعلاء يجعل بامكان الفرد أن يأخذ بأراء متعارضة حول الموضوعات نفسها، فتعلق الحقائق بالجماعة الأعلى تعني شيئاً آخر، إن الآراء المتعارضة ووجهات النظر المتباينة حقيقة انسانية واقعة، وهي نتيجة للبناء الاجتماعي (ماير، 1967، ص 68-70).

ج- تنظيم الحقائق: ان تفسير الحقائق يؤدي إلى تنظيمها والربط بينها، وتستقي الكلمات والأفكار والمشاعر معانيها من الطريقة التي تنظم بها فمثلاً لو قرنا كلمة التمر باللبن فإنها تعطينا معنى ووقعاً مختلفاً عن الأساس فيما إذا قرناها بكلمة ماء والتفسير يميل كما تميل الحقائق أي انه يظهر على نحو يدعم الاتجاه الذي يكون موجوداً بالفعل قبيل ان يظهر التفسير ذاته، وهذا لا يعني الا نثق بالشواهد أو الحقائق، وانما يعني أن على الفرد ان يفصل العناصر التفسيرية على الحقائق ويجب ان يكون الشخص غير المنحاز قادراً على جمع هذه الحقائق به ثم يقرر التفسير الأفضل الذي يتفق مع الدوافع (ماير، 1967، ص 70-72)

د- انتقاء الحقائق: تعمل الاتجاهات على انتقاء الحقائق فضلاً عن تنظيمها، فمن بين المعلومات الموضوعية العديدة لدى شخص ما تجد انه يميل إلى انتقاء الحقائق التي تؤيد الحاد والمعالي معه، ويحاول تجاهل المتعارض معه واسقاطه من حساباته، وهنا يمكن أن نشر الاتجاه بالمصفاة التي تسمح بعبور بعض الأشياء وتمنع البعض الآخر. (ماير، 1967، ص 72)

خامسا: خصائص الاتجاهات:

الاتجاه مكون افتراضي يشير إلى شيء لا يمكن ملاحظته مباشرة ولكن يمكن الاستدلال عليه من خلال استجابات الأفراد وسلوكهم وتخمين تأثيراتها الملحوظة على الأحكام والأفعال، وبذلك فإن مفهوم الاتجاه يبقى منطقياً ذا فائدة (محمد الكبيسي، 2000، ص40)وقد أشار ماكدوفيد إلى أن للاتجاهات خصائص عديدة منها :

أ- للاتجاهات موضوع (Attitude have object): للاتجاه قائدة عندما يكون ثابتاً وذا موضوع معين أو مجموعة معينة من المواضيع فإن كان للفرد اتجاه فردي نحو المعوقين، يمكننا أن تتنبأ بأنواع مختلفة من السلوك لذلك الفرد فهر قد يتحدث بحما س عن موضوعه أو يقوم بمحاولة اقناع الآخرين بوجهة نظره عند المناقشة. ويكون موضوع الاتجاه بأشكال عديدة فقد يكون محددا كتفضيل شيء معين أو انه يكون صفة تجريدية غير ملموسة كالأمانة والإخلاص، وربما يكون موضوع الاتجاه شخصاً. مثل الزوجة أو الأب أو الأخ أو قد يكون مجموعة محددة من الناس كالعمال والفلاحين.

ب- الاتجاهات متعلمة (Attitudes are learned): يمكن اكتساب أو تعلم الاتجاه وتطوره من خلال الخبرات المباشرة وغير المباشرة مع هدف الاتجاه، فمثلاً عندما تلدغ الأفعى فرداً (خبرة مباشرة) وعندما يشاهد شخص آخر لدغة الأفعى (خبرة غير مباشرة) فإن ذلك يولد عنده اتجاها سلبياً نحو الأفاعي، وأغلب الاتجاهات يتم تعلمها من أقرب الأفراد كالأبوين والمعلمين والأقران ويتبين أن الاتجاهات ناتجة عن التعلم والخبرات المتراكمة من خلال كونها:

- **أولاً:** تختلف إلى حد كبير بين فرد وآخر
- **ثانياً:** تختلف تصنيفيا بين أعضاء ثقافات مختلفة.
- **ثالثاً:** يؤثر فيها بسهولة عن طريق تنظيم خبرة الفرد خلال مدة قصيرة من الزمن.

للاتجاهات نوع من الثبات النسبي، فهي ليست مرنة بحيث يمكن تغييرها بين الحظة وأخرى، وهي ليست ثابتة أو صلبة بحيث لا يمكن تغييرها. وعموماً يمكن القول أن للفرد عدة ميكانيزمات في عملية الادراك الحسي تميل إلى تثبيت الاتجاه بطريقة أكثر توازناً ويسهم عدد من العمليات الادراكية الحسية في ثبات الاتجاهات، وبسبب هذا فانه يمكن تخمين المعلومات عن الاتجاهات التي يحملها الفرد بدقة سلوكه في مواقف مماثلة في أوقات لاحقة وعندها يمكن للاختصاصيين الفنيين التأثير في خبرة الفرد وتغيير اتجاهه، ومن ثم سلوكه. (محمد الكبيسي، 2000، ص41)

ج - الاتجاهات ثابتة نسبياً (Attitude are Relatively stable): للاتجاهات نوع من الثبات النسبي، فهي ليست مرنة بحيث يمكن تغييرها بين لحظة وأخرى، وهي ليست ثابتة أو صلبة بحيث لا يمكن تغييرها. وعموماً يمكن القول أن للفرد عدة ميكانيزمات في عملية الادراك الحسي تميل إلى تثبيت الاتجاه بطريقة أكثر توازناً ويسهم عدد من العمليات الادراكية الحسية في ثبات الاتجاهات، وبسبب هذا فانه يمكن تخمين المعلومات عن الاتجاهات التي يحملها الفرد بدقة سلوكه في مواقف مماثلة في أوقات لاحقة وعندها يمكن للاختصاصيين الفنيين التأثير في خبرة الفرد وتغيير اتجاهه، ومن ثم سلوكه. (محمد الكبيسي، 2000، ص41)

د - للاتجاهات مسار (Attitude have direction): عندما نتحدث عن الاتجاه بوصفه نموذجا منظماً يتعلق بمجموعة معينة من الفعاليات السلوكية نحو أهداف معينة، فإن توجيه النشاط يكون مفهوماً ضمنياً، ويفهم من الاتجاه الايجابي أنه يشمل ميولاً للتقرب من الهدف، على عكس الاتجاه السلبي، إذ يشمل على ميول الهرب أو التجنب أو انهاء الخبرة من ذلك الهدف. وبذلك فان الاتجاه قد يكون ايجابياً أو سلبياً، ويتجه بين هذين الطرفين.

سادسا: تكوين الاتجاهات:

تمر الاتجاهات اثناء تكوينها بثلاث مراحل أساسية هي:

أ- المرحلة الأولى (المرحلة الادراكية): وتنطوي على اتصال الفرد اتصالاً مباشراً ببعض عناصر البيئة الطبيعية والبيت والاجتماعية، وبذلك يتبلور الاتجاه في نشأته حول اشياء مادية أو حول نوع معين من الأفراد أو نوع محدود من الجماعات أو حول بعض القيم الاجتماعية.

ب- المرحلة الثانية (مرحلة تبلور الاتجاه): وتتميز بنمو الميل نحو شيء ما، أي بمعنى وجود تخصص في الاتجاه نحو اشياء محدودة نوعاً ما.

ج- المرحلة الثالثة (مرحلة ثبات الاتجاه): اتجاه نقي نحوه وتتميز باستقرار الميل على اختلاف أنواعه ودرجة ثبوته على شيء ما، وبذلك يتكون ومن هنا يلاحظ بأن الاتجاهات تتكون نتيجة اتصال الفرد وتفاعله مع بيئته وتدور في بداية النشأة حول الأمور المادية كحب الأسرة أو حب نوع من الطعام، أو حب المكان المريح، ثم تتسع دائرة الاتجاهات لتشمل موضوعات وأموراً أخرى. (قنديل وكاظم، 1976، ص161).

خلاصة الفصل:

لقد حاولنا في هذا الفصل عرض مفهوم الاتجاه ومكوناته ومحدداته ووظائفه وخصائص وخصائصه وتكوينه وقد اتضح لنا بذلك اهميه دراسات اتجاهات مختلف افراد المجتمع نحو موضوعات البيئة المحيطة.

الفصل الثالث: التربية التحضيرية

- تمهيد
- تعريف التربية التحضيرية
- وظائف التربية التحضيرية
- مؤسسات التربية التحضيرية
- تعريف القسم التحضيري
- برنامج القسم التحضيري
- نمو طفل ما قبل المدرسة
- طبيعة نمو طفل ما قبل المدرسة وعلاقته بتربيته
- خلاصة الفصل

تمهيد:

لقد اهتمت الدولة الجزائرية كغيرها من الدول الأخرى بطفل ما قبل المدرسة وبالتعليم التحضيري، حيث عملت على توفير المؤسسات الخاصة بهذا النوع من التعليم لاستقبال الأطفال تقديم الرعاية والتربية اللازمتين لضمان أحسن نمو لهم. وقد أدخل التعليم التحضيري للنظام التربوي الجزائري عام 1977/1976 م حيث أحدث تغيير على سلم الهرم التعليمي بالجزائر.

أولا: تعريف التربية التحضيرية في الجزائر:

لقد جاء تعريف التعليم التحضيري في الجزائر في الجريدة الرسمية، أمرية رقم 35-76 الصادرة بتاريخ 16 أفريل 1976م، وجاء نص التعريف في المادة 19 كما يلي: التعليم التحضيري تعليم مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا من القبول الإلزامي في المدرسة. (رابح تركي، 1999، ص82).

كما جاء تعريفها في منهاج التربية التحضيرية كما يلي: (Journal Official,1976, p.428) " التربية التحضيرية تعليم مختلف البرامج التي توجه لهذه الفئة " أي لفئة الأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة، وجاء فيه كذلك: "التربية التحضيرية تسمح للأطفال بتنمية كل إمكاناتهم كما توفر لهم فرص النجاح في المدرسة و الحياة ".

وهناك تعريف آخر للتعليم التحضيري هو: "هذا النوع من التعليم خصص للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الأربع والست سنوات (أطفال لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة الأساسية). ويمنح هذا التعليم التحضيري في المدارس العادية ضمن أقسام الحضانة ورياض الأطفال ويدوم سنتين. (عبد السلام نعمون، 2006، ص154).

ثانيا: وظائف التربية التحضيرية في الجزائر:

لقد جاء في المادة (19) (تشريع التعليم في الجزائر، 1401-1981، الجزء الأول) من القانون الخاص بالتربية التحضيرية أنه: "تعليم الغاية منه هو إدراك جوانب النقص في التربية العائلية وتهيئة الأطفال للدخول إلى المدرسة الأساسية " التي أصبحت بعد الإصلاح الأخير المدرسة الابتدائية كما كانت قبل المدرسة الأساسية ويكون إعداد الأطفال وتهيئتهم ب:

- تعويدهم العادات العملية الحسنة.
- مساعدتهم على نموهم الجسماني
- تربيتهم على حب الوطن والإخلاص له.
- تربيتهم على حب العمل وتعويدهم على العمل الجماعي.
- تمكينهم من تعلم بعض مبادئ القراءة والكتابة والحساب.

أما عن لغة التعليم في التربية التحضيرية فهي اللغة العربية فقط، وهذا ما جاء في المادة 22 من الجريدة الرسمية، أمرية 16 أفريل 1976م (Journal Official, 1976 , p.428): "لغة التعليم التحضيري هي اللغة العربية فقط"، وهذا لتلقين الأطفال وتعليمهم اللغة الأم كما رأى ذلك بعض مفكري التربية.

كما جاء في المادتين 21 و 23 من الجريدة الرسمية أنه يمكن أن تفتح مؤسسات التعليم التحضيري من طرف بعض المؤسسات أو الهيئات العمومية، أما الجمعيات و الشركات الخاصة فلا يمكنها ذلك، و تتم عملية فتح هذه المؤسسات بعد أن تمنح رخصة من طرف الوزير المكلف بالتربية لتلك المؤسسات العمومية، إلا أن عملية الإشراف على هذه المؤسسات الخاصة بالتربية التحضيرية تبقى من مهام الوزير المكلف بالتربية والتعليم، كما أنه هو من يحدد شروط قبول تلاميذ هذا النوع من التعليم و هو من يحدد المواقيت و البرامج وكل ما يتعلق بالتعليم التحضيري (Journal Official, 1976 , p.429).

فرغم أن المرسوم القاضي بإنشاء المدرسة التحضيرية صدر سنة 1976 م إلا أن عملية التطبيق الفعلي لهذا المرسوم لم يتم حتى سنة 1989م باستثناء بعض المؤسسات والشركات الوطنية التي شرعت في إنشاء وتأسيس مدارس الحضانة و رياض الأطفال لاستقبال أبناء العاملين بها و نذكر مثال على ذلك مؤسسات - التربية التعليم الابتدائي- لكن هذه العملية لم تعمم بعد. (رابح تركي، 1999، ص 56).

وقد سمح للخواص في السنوات الأخيرة بالمساهمة في النهوض بالتعليم وتطويره، وذلك من خلال إنشاءهم لبعض المدارس الخاصة في مختلف المستويات بما فيهم التعليم التحضيري مع احتفاظ وزارة التربية والتعليم دائما بعملية الإشراف على هذه المدارس، كما ترجع إليها كذلك مهمة تحديد أهداف وبرامج هذه المدارس.

ومع أنه مضى على مرور أمرية 16 أفريل أكثر من ثلاثين عاما إلا أننا لا زلنا نلاحظ نقصا كبيرا فيما يتعلق بالتعليم التحضيري، ولا يزال مقتصرا على فئات قليلة من الأطفال الأقسام التحضيرية التي فتحت لا تحتوي على التجهيزات المناسبة لأعمار الأطفال ولا الوسائل التعليمية اللازمة لنموهم.

ثالثا: مؤسسات التربية التحضيرية في الجزائر:

يمكننا القول إن مؤسسات التعليم التحضيري في الجزائر هي كغيرها من مؤسسات التعليم التحضيري في دول العالم، والتي تتمثل غالبا في رياض الأطفال ومدارس الحضانة وأقسام الأولاد أو الأطفال في دول أخرى. وقد جاء تحديد مؤسسات التعليم التحضيري في الجزائر في المادة 20 (Journal Official, 1976, p.429) من الجريدة الرسمية والتي جاء فيها: يلقى التعليم التحضيري في رياض الأطفال ومدارس الحضانة وأقسام الأولاد ... ، ولكن المعروف في الجزائر وفي دول عربية أخرى وجود نوع آخر من مؤسسات التعليم التحضيري وهي الكتاتيب والمدارس القرآنية وهذا ما لم نجده في هذه المادة، أم أنها تدخل ضمن أقسام الأولاد؟ وفيما يلي شرح لهذه المؤسسات:

أ - الكتاتيب :

الكتاتيب هي أول مؤسسة تعليمية عرفتها الجزائر كغيرها من دول العالم الإسلامي الأخرى، وفيما يلي لمحة بسيطة عن هذه الكتاتيب.

تعريفها: " الكتاب عبارة عن حجرة أو حوش صغير يستخدم للتعليم وأحيانا يكون جزء من بيت المعلم، فيحضر المتعلمون من الصباح ليجلسوا على مقاعد صغيرة أو حصيرة فهي جمع مفرده كتاب، والكتاب بضم الكاف وتشديد التاء موضع تعليم الكتاب، والكتاب عبارة عن حجرة أو حجرتين مجاورة للمسجد أو بعيدة عنه، أو غرفة في منزل وقد يبنى الكتاب خصيصا لتعليم القرآن (Journal Official, 1976, p.429).

اعتبرت الكتاتيب منذ القديم من أهم المنشآت الاجتماعية والتعليمية والتربوية لأطفال المسلمين، وانتشرت على مر العصور في شتى أنحاء العالم الإسلامي. لقد كانت في بدايتها مقتصرة على فئة من الأطفال الأيتام والفقراء ولكنها بعد أن نجحت في تحقيق أهداف كثيرة منها، غرس الروح الإسلامية وتنميتها في

قلوب الأطفال من خلال تحفيظهم القرآن الكريم، اتسعت وأصبحت يلتحق بها كل الأطفال، حيث أصبح الآباء يحرصون على إرسال أبنائهم إليها لتربيتهم وتعليمهم وترسيخ قواعد الإسلام لديهم.

كان يلتحق أطفال الخامسة ويقدم لهم التعليم مجاني مع إضافة إلى كونه كان يوفر للأطفال الأيتام والفقراء، الخبز والراتب الكسوة. (http//www.ikhwanonline.com\Section.asp.ptd Imad Ajoua p: 101).

لقد اعتبرت من أقدم وسائط التربية التي عرفها المسلمون إلى جانب البيت والمسجد كما يعتقد أن بدايتها كانت في عهد الخليفة عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - حيث كانت تمثل التعليم الإلزامي للمسلمين. (http://www.solafvoice.com.).

إن التعليم بالكتاب تميز بطريقته الفريدة في ترسيخ المعلومات في أذهان الطلاب حيث كان التلميذ يتعلم ويعلم من هم أقل منه مستوى (http://www.saihat.net/ubb/forum10/htlm/000041.html).

والجدير بالذكر أن التعليم بالكتاب يراعي أعمار الأطفال وقدراتهم الخاصة ومدى استيعابهم لما يقدم لهم. (http//www.ikhwanonline.com\Section.asp pt.).

ب - المدارس القرآنية :

هي مدارس تابعة لوزارة الشؤون الدينية، يلتحق بها أفراد من مختلف الأعمار، أي من الأطفال الصغار إلى الراشدين. وتتباين فيها مستويات التعلم، وتدريس باقي العلوم الشرعية المساعدة على فهم معاني الألفاظ القرآنية وروح الشريعة. (مديرية التعليم الأساسي، 2004، ص06).

ج - مدارس الحضانة :

هي عبارة عن مؤسسات إجتماعية تستقبل الأطفال الصغار من عامين أو ثلاثة إلى أربع سنوات وفي بلدان أخرى تستقبل حتى الأطفال الرضع ابتداءا من الشهر الأول.

وهي مدارس أقرب إلى البيت منها إلى المدرسة بمعنى أن الطفل يحيى فيها حياة طبيعية يتلقى الطفل في هذه المدارس بعض النشاطات الحرة، كما تتخلل تلك النشاطات أوقات للراحة والنوم والأكل، ويغلب عليها طابع الرعاية الصحية والاجتماعية، فهي تعتني بصحة الطفل وغذاؤه وراحته وكما تربي سلوكه وتعلمه العناية بنظافة جسمه ومحيطه وتربي فيه الذوق السليم، فهي بالنسبة للطفل البيت الهادئ السعيد.

إلا أن هذا النوع من المدارس ليس منتشرا في الجزائر، والمدارس القليلة الموجودة لا تتوفر فيها الشروط المطلوبة سواء من ناحية المربيات أو المباني وغيرها. (رابح تركي، 1999، ص.89)

د - رياض الأطفال :

كانت ظروف الأسر في السابق لا تستدعي مؤسسات لتربية الأطفال الذين هم في سن من 03 إلى 05 سنوات حيث كانت الأمهات هي من يقمن بذلك، ولكن بعد خروج المرأة للعمل أصبح الآباء والأمهات يرغبون في أن تتوفر مؤسسات رياض الأطفال لأنهم على يقين بأن هذه المؤسسات سوف تعمل على إنضاج أطفالهم

عقليا وجسميا وانفعاليا واجتماعيا، وتمكنهم من التكيف مع المدرسة مستقبلا (محمد محمود الخوالدة، 2003، ص19).

والروضة لغة هي: كلمة مشتقة من الفعل روض وهي تعني الأرض ذات الخضرة وهي الموضع الذي يجتمع فيه الماء ويكثر نبته وهي الحديقة أو البستان الجميل، جمع روض ورياض وروضات". (مراد زعيمي، 2002، ص82)

كما جاءت كلمة روضة في القرآن الكريم لقوله عز وجل: "فأما الذين آمنوا وعملوا الصالحات" فهم في روضة يعبدون، سورة الروم، الآية 15.

فالله عز وجل جعل الروضة ثوابا لمن عمله، صالحا، وهذا يعني أن للروضة معنى وقيمة كبيرة، حيث لا يطاع إلا من كان عمله صالحا، ولهذا فقد أطلق على المكان الذي يجتمع فيه أطفال روضة.

وقد جاءت عدة تعريفات للروضة فذكر منها ما يلي: (جاسم محمد، 2004، ص 41)

رياض الأطفال: هي وسيلة فعالة تعالج فترة شديدة الحساسية في حياة الطفل ما بين 03 و06 سنوات لأنه تهيئه لمرحلة المدرسة الابتدائية.

رياض الأطفال: وهي مؤسسة تربوية تقبل الطفل من 04 إلى 06 سنوات وهي مرحلة تختلف عن المراحل التعليمية الأخرى وهي تساعد الطفل وتهيئه لدخول المرحلة الإبتدائية.

كما جاء تعريفها بأنها: تلك المؤسسات التربوية التي تستقبل الأطفال بدءا من بلوغهم سن الثالثة من العمر حتى مشارف دخولهم المدرسة، تنمي فيهم دقة الملاحظة وتركيز الانتباه كي يكون لديهم اتجاها نحو المشاركة الاجتماعية الفعالة مع الآخرين، إضافة إلى تعليمهم مبادئ الحساب والقراءة والرسم والكتابة ". (مراد زعيمي، 2002، ص 83)

فمن كل هذه التعاريف نستخلص أن رياض الأطفال هي مؤسسات اجتماعية تربوية تستقبل أطفال ما قبل سن الدخول الإلزامي للمدرسة الابتدائية أي بسن 04 و05 سنوات، تقدم لهم مجموعة من الأنشطة التربوية التي تساعد على نموهم الجسمي، العقلي، الاجتماعي والحسي والحركي وتعدهم للدخول إلى المدرسة، وهي عادة لا تكون تابعة لوزارة التربية والتعليم والالتحاق بها ليس إجباري.

ر -القسم التحضيري:

لقد ظهر إهتمام دول العالم بطفل ما قبل المدرسة، من خلال إنشاء عدد من مؤسسات الحضانة ورياض الأطفال لاستقبال هؤلاء الأطفال، وتقديم الرعاية والتربية اللازمة لهم ولضمان أحسن نمو لهم، وقد رأت دول أخرى أنه من الأحسن إدماج الطفل منذ سن مبكرة في مدارس الكبار، ليتم إعداده لمرحلة المدرسة، وبذلك قاموا بفتح أقسام للتعليم التحضيري ملحقة بالمدارس الإبتدائية أو الأساسية، وقد سميت بأقسام الأولاد أو الأطفال، وهكذا كان الشأن بالنسبة للجزائر أيضا، حيث صدرت أمرية 16 أفريل 1976، نصت على فتح مؤسسات التربية التحضيرية والتي تمثلت في مدارس الحضانة، رياض الأطفال وكذلك أقسام الأولاد. إلا أن أقسام الأولاد الملحقة بالمدارس لم يتم فتحها إلا مع بداية التسعينيات، لكن قبل هذه السنوات لم تكن

هناك أقسام خاصة بطفل ما قبل المدرسة ولكن ما كان موجودا في ذلك الوقت هو منح رخص استثنائية لأبناء عمال قطاع التربية من طرف مديرية التربية، تسمح للأطفال ممن هم دون السن القانوني لدخول المدرسة. وكان هؤلاء الأطفال يقضون سنة دراسية مع تلاميذ السنة أولى ابتدائي أو أساسي يتلقون فيها نفس البرامج المقررة على تلاميذ هذه السنة، وكانت تحسب لهم كسنة أولى وليست سنة تحضيرية، حيث كانوا ينتقلون إلى السنة الثانية إذا أثبتوا تفوقهم أثناء الامتحانات الفصلية التي كانت تجرى.

وهذا ما جعلنا نستنتج أن التربية التحضيرية الملحقة بالمدارس لم تكن مطبقة كما ينبغي أو أنها لم تكن موجودة. فحتى الأقسام التحضيرية التي تم فتحها خلال سنوات التسعينات، لم تكن منتشرة في كل المدن الجزائرية، بل كانت مقتصرة على بعضها فقط، خاصة المدن الكبرى منها. لكن مع بداية سنوات الألفين، بدأ التفكير جديا في فتح أقسام التربية التحضيرية بكل المدن والقرى وفي كل المدارس دون استثناء، حيث أصبح تعميمها واجب لامتصاص العدد الكبير للأطفال الذين هم فيسن ما قبل المدرسة.

رابعا: تعريف القسم التحضيري:

هو قسم ملحق بالمدرسة الابتدائية يلتحق به الأطفال الذين هم في سن الخامسة، كما يمكن الأطفال الأربع سنوات كذلك الالتحاق بهذه الأقسام، وهذا ما لاحظناه ميدانيا.

يتلقى الأطفال في هذه الأقسام برامج خاصة بالتربية التحضيرية لمدة سنة تحضرهم للإلحاق بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي، كما توفر لهم البيئة الغنية التي تساعدهم على نموهم. (مديرية التعليم الأساسي، 2011، ص35)

خامسا: برنامج القسم التحضيري:

لقد تطرقنا فيما سبق إلى مفهوم البرنامج، وأنواع البرامج الشائعة المعمول بها في مؤسسات التربية التحضيرية، كما تطرقنا إلى بعض المبادئ في تقديم وتنظيم هذه البرامج، والأقسام التي تنقسم إليها هذه البرامج، حيث وجدنا أن هناك برنامج يومي، برنامج أسبوعي، برنامج شهري وبرنامج سنوي.

وكما نعلم أن مؤسسات التربية والتعليم تتعامل بالبرنامج الأسبوعي، لكن برامج التربية التحضيرية تتميز بالمرونة، حيث بإمكان المربية أن تغير الأنشطة المبرمجة حسب ما تراه مناسبا لمتطلبات وميول الأطفال.

فالحجم الساعي الأسبوعي المخصص للقسم التحضيري هو 27 ساعة، موزعة على عدة مجالات وهي المجال التواصلي، المجال العلمي، المجال الفني والبدني والمجال التنظيمي (مديرية التعليم الأساسي، 2011، ص35) .

- المجال التواصلي: يمثله نشاط اللغة الذي ينقسم إلى نشاط التعبير الشفوي، نشاط الكتابة ونشاط القراءة.
- المجال العلمي: يمثله نشاط الرياضيات والذي يتمثل في الحساب، الهندسة، القياس وحل المشكلات.
- المجال الفنى: يمثله نشاط الرسم والأشغال، الموسيقى والإنشاد، المسرح والعرائس
- المجال البدني: يمثله نشاط التربية البدنية والإيقاعية.
- المجال التنظيمي: ويتمثل في التدريب على النظام أثناء الدخول والخروج، ووقت الراحة.

سادسا: نمو طفل ما قبل المدرسة:

أ - مفهوم النمو:

النمو هو سلسلة متتابعة متماسكة من التغيرات تهدف إلى غاية واحدة هي إكتمال النضج، كما أن النمو عملية مستمرة فيها حياة، ومعنى الحياة هو النشاط، فالنمو إذن هو عبارة عن تغيرات تقدمية متجهة نحو تحقيق غرض ضمني هو النضج، ومعنى ذلك أن التغيرات تسير إلىوقد عرف بعض السيكولوجيون النمو كما يلي: الأمام لا إلى الخلف. (زيدان، نبيل، 1980، ص 127).

تعتبر كلمة نمو عن عملية حيوية، هي عملية تدريجية يمر خلالها الكائن الحي، منذ تلقيح البويضة بالمني عبر مراحل تؤدي به إلى النضج الكامل والشامل لمختلف أعضائه ووظائفه البيولوجية والفيزيولوجية.

ولكن نمو الكائن البشري يختلف عن نمو باقي الكائنات الأخرى، كما يعتبر أكثر تعقيدا ذلك لأن نمو الكائن البشري هو عبارة عن تفاعل بين نضج بيوفيزيولوجي، ونضج نفسي، هذا التفاعل الذي يبدأ منذ البداية أي منذ الحياة الجنينية ويتواصل إلى غاية سن الرشد وحتى ما بعد سن الرشد واكتمال النمو". (نيني، 2006، ص 04)

إذن فالنمو هو تلك التغيرات والتطورات التي تحدث لدى الكائن الحي، والذي نعني به في بحثنا هذا طفل ما قبل المدرسة، وهذه التغيرات تحدث في جميع جوانبه وتكون باتجاه واحد نحو اكتمال النضج.

وجاء معنى النمو في القرآن الكريم كما يلي: قال الله تعالى: "هو الذي خلقكم من تراب ثم من نطفة ثم من علقة ثم يخرجكم طفلا ثم لتبلغوا أشدكم ثم لتكونوا شيوخا ومنكم من يتوفى من قبل ولتبلغوا أجلا مسمى ولعلكم تعقلون" سورة غافر الآية (67).

والنمو حسب ما يراه "بياجي" له صفتان: (سعد مرسي، كوثر، ص 396)

الصفة الأولى: أن الفرد يولد وبه خاصية النمو، أي أن النمو فطري عند الفرد.

الصفة الثانية: وهي مرتبطة بالأولى، فحيث أنه فطري فلا يمكن تغييره أو التعديل في مساره وتطوره، أي أن النمو عملية قطرية تطورية.

فالنمو إذن عملية فطرية يولد الكائن البشري مزود بها، حيث تبدأ بتلقيح البويضة وتستمر إلى اكتمال النضج، فالفرد لا يتحكم في هذه العملية، إذ ليس بإمكانه أن يسبق مرحلة على أخرى أو نمو جانب قبل آخر، فالطفل بعد ولادته مباشرة بإمكانه أن يرضع ثدي أمه دون أن يكون قد تعلم ذلك، وليس بإمكانه أن يأكل، كما أنه يبدأ بالجلوس قبل الحبو ثم الوقوف قبل المشي ثم الجري فالقفز فالتسلق إلى غير ذلك من الحركات التي يقوم بها الطفل وهذه الحركات تتماشى مع نموه الجسمي من عضلات وعظام وغيرها. كما تتماشى مع نموه اللغوي والمعرفي والاجتماعي. ولهذا فإن عملية النمو هي عملية متكاملة ومتسلسلة.

مظهر النمو: للنمو مظهران يتمثلان في: (زيدان، نبيل، 1980، ص 127)

- **النمو التكويني :** ويعني نمو الطفل في الجسم والشكل والوزن والتكوين نتيجة لنمو طوله و عرضه وارتفاعه، فالطفل ينمو ككل في مظهره الخارجي العام وينمو داخليا تبعا لنمو أعضائه المختلفة.
- **النمو الوظيفي :** ويعني نمو الوظائف الجسمية والعقلية والاجتماعية لتساير تطور حياة الطفل واتساع نطاق بيئته.

فنمو الطفل يظهر من خلال زيادة حجم جسمه وتغييره، كما تنمو بالموازاة مع ذلك أعضائه الداخلية بشكل متناسق، وهذا يتمثل في الجانب التكويني للطفل، وكما هو معلوم أن أعضاء الجسم تقوم بوظائف سواءا جسمية أو عقلية أو اجتماعية، ولهذا فهذه الوظائف تنمو بنمو أعضاء جسم الطفل.

وهناك من رأى أن عملية النمو تشتمل على شيئين هما: الزيادة والتغير، فعندما ينمو جسم الطفل يزداد حجمه، وفي نفس الوقت يتغير من حال إلى حال أو تتغير وظيفته، فكلما نما الإنسان تنمو عضلاته وعظامه وشحمه ويصبح أثقل وزنا، ولكن هذا النمو لا يغير من شكلها الأساسي شيئا خلال فترة الحياة، وفي نفس الوقت تزداد خلايا الجسم عددا وتتغير معها الوظائف التي يقوم بها. (زيدان، نبيل، 1980، ص 127)

فنمو الطفل مثلا يتمثل في نمو عظامه وعضلاته وهذا النمو يغير من وظيفة رجليه من الحبو إلى المشي إلى الجري وهكذا، وهذا التغير والتطور يمس باقي الوظائف الأخرى.

سابعا: طبيعة نمو طفل ما قبل المدرسة وعلاقتها بتربيته:

كما ذكرنا سابقا أن نمو الطفل يمس جميع جوانبه، وهذا النمو يغير من وظيفة أعضائه ولا يتدخل الإنسان في هذا النمو، ولكنه يمكن أن يساعد على ذلك وفيما يلي ذكر لطبيعة نمو الطفل ونوع الأنشطة التي يمكنه القيام بها وتساعده في نموه:

1- **المجال الحسي الحركي:** ويقصد به نمو جسم الطفل وحواسه وحركاته وهذا النمو يسمح له باكتساب سلوكات ومعارف محددة.

أ- النمو الجسمي: النمو الجسمي يتمثل في التغيرات التشريحية التي تحدث في جسم الطفل من حيث الحجم، الوزن والشكل، ويتمثل النمو الجسمي في التغيرات التالية:

-اكتمال الأسنان المؤقتة والبدء في سقوطها لتحل محلها الأسنان الدائمة.

-نمو الجهاز العصبي ويزداد نمو الجاز الهيكلي والعضلي ويتحكم الطفل بعملية الإخراج، وتتسع المعدة لتصبح قادرة على هضم جميع أنواع الأطعمة (محمد محمود الخوالدة، 2003، ص 22).

-ويتميز النمو الجسمي في هذه السن بالبطء إذ تتراوح الزيادة في الطول ما بين 05 و 06 سمو الزيادة في الحجم ما بين 2,25 و 2,75 كغ في السنة. (مديرية التعليم الاساسي، 2006، ص49)

أما النشاطات التي يمكن للطفل أن يقوم بها والتي تساعده على نموه فهي: ممارسة نشاطات بدنية إجمالية تمس كامل الجسم، مثل: نشاط المشي والجري لمسافة قصيرة ورمي الكرات في اتجاهات مختلفة والقيام بألعاب جماعية والقفز الارتفاع محدد. وما يجب الإشارة إليه هو أن الطفل قبل هذه السن، يظهر عليه استعماله ليده اليسرى. (مديرية التعليم الأساسي، 2006 ص 49)

ولكنها تتضح أكثر في هذه المرحلة، وهذا السلوك لا يخص استعمال اليد فقط ولكن قد يمس حتى الرجل والعين، كما قد يستعمل الطفل اليدين معا، فمثلا عندما يكتب يستعمل اليد اليمنى وعندما يرسم يستعمل اليد اليسرى، وترتفع ظاهرة استعمال الجانب الأيسر على الأيمن عند الطفل، إذا كان والداه يتصفان بهذا السلوك. (بورصاص فاطمة، 2009، ص117)

وهذا التصرف في كثير من الأحيان لا يعجب المحيطين بالطفل فيحاولون أن يدربوه على استعمال اليد اليمنى خاصة في الأكل، إلا أن ذلك يبوء بالفشل في أغلب الأحيان.

ب- النمو الحركي: يرافق النمو الجسمي للطفل نمو حركي ويتمثل النمو الحركي في زيادة قدرة الطفل على التحكم في أطرافه، حيث يستطيع ضبط عضلاته بالتدريج ويبدأ بالعضلات الكبرى دون الصغرى ولكنه بعد ذلك يمكنه التحكم في حركاته الصغرى، فهو في هذه السن إضافة إلى كونه قادرا على الجري يصبح قادرا على القفز والتسلق، وبإمكانه رسم الخطوط والكتابة، ولكن يجب عدم إجباره على الكتابة الدقيقة، إنما يستحسن أنه يستعمل الطباشير والسبورة أو تشكيل أشكال مختلفة بقطع الصلصال (العجين)، كما يلاحظ على الطفل في هذه السن كذلك كثرة الحركة ونشاط زائد لهذا لا يجب تقييد حركته . (محمد رفعت واخرون، 2003، ص116).

وهذا ما لا نجده في أقسام الأطفال، حيث القاعات منظمة بطريقة لا تسمح بالحركة للأطفال، ويطلب منهم عدم الحركة أو التنقل من مكان إلى آخر لمدة تعتبر طويلة بالنسبة لهم. وهذا قد يسبب لهم بعض القلق أو العدوان، فطاقته لا يعرف أين يستغلها وقد ينتج عن ذلك شجار بين الأطفال، أو تحطيمهم للأدوات التي تكون أمامهم.

إن الطفل لا يمكنه أن يقفز على رجل واحدة إلا عند بلوغه 05 سنوات، وكذلك بإمكانه أن يمشي على جسر في توازن، ويصبح أكثر توازنا في جريه، بحيث يكون أكثر راحة، وتكون حركته أكثر دقة وأكثر سرعة من ذي قبل، ويستطيع ركوب الدراجة بكل توازن، وكذلك استقبال ورمي الكرات. (بورصاص فاطمة، 2009، ص118)

وتبدأ العضلات الصغيرة في النمو حيث يصبح الطفل يعتمد عليها كاستعمال أصابعه في تزرير ملابسه أو في الخرز، لأن السيطرة على هذه الحركات متأخرة عادة. والنشاطات التي يمكن للطفل أن يقوم بها وتساعده على نموه الحركي هي: (مديرية التعليم الأساسي، 2004، ص 52).

- نشاط التربية التشكيلية: أين يقوم الطفل بالقص واللصق والتلوين والتركيب والدهن باستعمال المقص، والفرشاة وأقلام التلوين إلى غير ذلك.
- نشاط اللغة: الذي ينجز خلاله مجسمات للحروف والكلمات والأشكال، وللمربية دور كبير في تحسين إمكانيات الطفل والرفع من مستواها وذلك بإتاحة الفرصة للأطفال بالاستقلالية في خدمة الذات كلبس المآزر أو خلعها دون أن تتدخل في ذلك.

ج- النمو الحسي والبصر: ويقصد به نمو الحواس، والمتمثلة في اللمس السمع، البصر، الشم والذوق، ونمو حواس الطفل يعتبر شيء أساسي، لأنها تعتبر القنوات التي تنتقل عبرها المعرفة إلى عقل الطفل.

الطفل في هذه المرحلة من الطفولة المبكرة، يميل كثيرا إلى استعمال حواسه خاصة، حاسة اللمس والسمع ويجد لذة كبيرة في لعبه بالأحجام والأشكال والألوان وفي التفريق بينها. فحواس الطفل تمكنه من إدراك الأشكال البسيطة والمقارنة بين الأحجام الصغيرة والكبيرة والمتوسطة، ويفرق بين الكثير والقليل، ثم يدرك التساوي والتماثل، إلا أن فكرته على الزمن ضعيفة ولكنها تزداد مع الوقت، بحيث يدرك اليوم والغد ويفرق بين الألوان ويسميها ويدرك الموسيقى خاصة الإيقاعية. (محمد محمود الخوالدة، 2003، ص 23).

ونظرا لأهمية الحواس في نقل المعارف وكل ما يوجد في البيئة للطفل، وجب الاهتمام بنموها ورعايتها المحافظة على صحتها لأن صحة حواس الطفل ضمان لصحته هو وضمان لنمو إنسان طبيعي، كما أن المحافظة على صحة الطفل ضمان لصحة حواسه، ولذلك توجب توفير البيئة الصحية لنمو الطفل، ومن النشاطات التي يقوم بها الطفل لضمان نمو صحي لحواسه ما يلي:

1- **فيما يخص حاسة البصر:** من المعروف أنها عند طفل 5-6 سنوات تتميز بطول النظر إذ يصعب عليه رؤية الأشياء القريبة والصغيرة الحجم بينما يسهل عليه رؤية الأشياء الكبيرة والصغيرة الحجم والبعيدة. (مديرية التعلم الاساسي، 2004، ص49).

ولهذا كان واجبا تدريب حاسة بصر الطفل على رؤية الأشياء الصغيرة عن قرب، لكن شرط ألا تدوم وقتا طويلا ويتم التدريب على ذلك من خلال:(مديرية التعليم الأساسي، 2004، ص 50).

- أنشطة التربية العلمية والتكنولوجية، وذلك بملاحظة الأشياء القريبة من محيط الطفل في فضاء المؤسسة التربوية مشاهدة الصور التي تجسد المحيط الاجتماعي والمادي للطفل مثل: وسائل النقل، الأدوات المنزلية ... إلخ.

- استغلال بعض الوضعيات في نشاط اللغة، مثل: التعبير عن مضامين الأشياء المعروضة والمشاهدة في الصور.

2- **فيما يخص حاسة السمع:** تعتبر حاسة السمع مهمة جدا بالنسبة للطفل لأنها تمثل مفتاح اكتساب اللغة ومعرفة الخصائص الصوتية بمكونات المحيط والتمييز بين الأصوات، وتستمر هذه الحاسة في النمو إلى غاية سن 13 سنة. (مديرية التعليم الأساسي، 2004، ص 50).

ونظرا للأهمية البالغة لحاسة السمع في اكتساب اللغة فقد حددت لها عدة نشاطات تساعد على عملية نموها وهي: (مديرية التعليم الأساسي، 2004، ص 50- 51)

- نشاط التربية العلمية والتكنولوجية: اسماع الطفل بعض الأصوات المسجلة، مثل: أصوات بعض الحيوانات المياه الآلات، صوت الثلاجة المذياع، إضافة إلى أصوات البنين والبنات من أصدقائهم وغيرها من الأصوات.
- نشاط التمثيل: ويقوم الأطفال من خلاله بتقليد أصوات بعض الحيوانات.
- نشاط الألعاب الرياضية: يقلد من خلاله الطفل حركات الحيوانات مثلا ويصدر الأصوات المناسبة لها.

3- **فيما يخص حاسة اللمس:** تتمثل حاسة اللمس في استعمال أطراف أصابع اليدين وكذلك طرف اللسان في تحسس بعض الأشياء والتفريق بينها، كالتفريق بين البارد والساخن وبين اللين والخشن وبين الأملس والمجعد، وبين السميك والرقيق وغيرها.

وأما الأنشطة التي تساعد على نمو هذه الحاسة فهي: نشاط اللغة، نشاط التربية العلمية والتكنولوجية وكذلك نشاط التربية التشكيلية.

4- **أما حاستا الذوق والشم:** فإنهما حاستان متكاملتان ومهمتان، لما تضيفانه من معلومات على البيئة التي يعيش فيها الطفل، فبواسطتهما يتمكن الطفل من التفريق بين الحلو والمر والمالح والحامض والعذب، وبين الروائح. (مديرية التعليم الأساسي، 2004، ص 51- 52).

وتتمثل النشاطات التي تساعد في نمو هاتين الحاستين في نشاط اللغة ونشاط التربية العلمية حيث تقدم للطفل مواد لها مذاقات مختلفة وكذلك روائح متنوعة ليتعرف عليها أو يفرق بينها.

د- المجال العقلي المعرفي :

يمثل المجال العقلي المعرفي للطفل، القدرات العقلية التي تتمثل في الذكاء الانتباه الإدراك اللغة، التفكير وغيرها، وهذه القدرات العقلية تسمح للطفل باكتساب المعارف والعلوم وإدراك العالم المحيط به، كما أن نمو هذا الجانب مرتبط بنمو الجوانب الأخرى.

1- النمو العقلي:

إن طفل المرحلة التحضيرية يستقي معارفه من أفعاله التي يمارسها على محيطه ومن النتائج التي يلاحظها نتيجة لهذه الأفعال، فمعرفة الطفل إذن تأتي من خبرته ومن تجاربه في محيطه. (بورصاص فاطمة، 2009، ص121)

لقد حدد "بياجي" عدة عوامل مهمة في التأمين ظهور مراحل النمو العقلي وهي:

- عوامل بيولوجية: تتعلق بالبناء الجسدي وهي مسؤولة عن انتظام مراحل النمو التي يمر بها الطفل. (الشربيني، 2000، ص 79)
- عوامل الخلفية الثقافية: تتعلق هي كذلك بالبناء الجسدي وهي مسؤولة عن الفروق بين الأطفال وتتعلق بالبيئة المحيطة والمستوى الثقافي في الأسرة.
- الفعاليات أو الأنشطة: وتتمثل في النشاطات التي يمارسها الأطفال والتي تنعكس على نموهم ذاتيا، فالفاعلية الحركية الذاتية مثلا ضرورة هامة لنمو الطفل العقلي.
- الخبرة الجسمية: هذه الخبرة ناتجة عن ممارسة عمليات حسية في البيئة واستكشاف العلاقات الكامنة بين أجزائها.
- الخبرة العقلية: ناتجة عن الخبرة الحسية ولكنها تتميز بكونها تكون على مستوى العقل فتستخدم الرمزية والعلاقات العليا وهذه العمليات هي قمة النمو المعرفي.

فابتداءا من سن الرابعة يبدأ يتهيأ التفكير المنطقي للطفل، فهو يقدم خلاصات لما يحس به في محيطه دون وجود هناك تنظيم في أفكاره. (بورصاص فاطمة، 2009، ص121)

2- النمو اللغوي:

خلال عملية النمو العقلي ينمو جانب مهم جدا بالنسبة للطفل، وهو الذي يساعده على التواصل مع المجتمع الذي يعيش فيه وهذا الجانب هو اللغة.

فاللغة عند الطفل تتصف بعدم النضج وذلك لعدم اكتمال عضلات اللسان والأحبال الصوتية وهي التي تساعد الطفل على إخراج الكلمات والمقاطع، والطفل أول ما يبدأ التعبير اللغوي يبدأ بكلمات عشوائية غير مفهومة وبازدياد النضج يستطيع أن ينطق بعض الكلمات المفهومة ثم تزداد ثروته اللغوية شيئا فشيئا. (عبد الرحمان العيسوي، 1992، ص 76).

والطفل إجتماعي بطبعه فهو يعيش داخل مجتمع إنساني وسيلته الأساسية في الإتصال هي اللغة فإن معاني الكلمات تتطور عند الطفل من خبرته وتجاربه الإجتماعية مع محيطه كما أنهما يزودانه بالشكل الإصطلاحي للكلمات ويساعداه على إيجاد معاني الكلمات الجديدة. (بورصاص فاطمة، 2009، ص122)

فالطفل في بداية نمو لغته يكتشف الكلمات من خلال إستماعه لكلام الراشدين، ويستعمل هذه الكلمات الجديدة ولكنه قد لا يستعملها في محلها، واكتساب الطفل للغة ينمو مع نموه العقلي والجسدي والحركي، لأن هذا يسمح له باكتشاف محيطه، ومع إكتشاف المحيط يضيف كلمات جديدة إلى قاموسه اللغوي، فلغة الطفل تختلف عن لغة الكبار في أنها إقتصادية، حيث يستعمل كلمة للتعبير عن الجملة، ولكن هذه اللغة تتطور بشكل ملحوظ من تعبير مبهم غير مفهوم إلى تعبير واضح ومحدد.

فنمو اللغة عند الطفل يزداد إلى أقصاه عندها يتكلم الأطفال تلقائيا، ويزداد أكثر عندما تسمح لهم الفرصة للتحدث بشكل موسع أثناء الأنشطة مع أقرانهم ومشرفهم، ويتعزز أكثر علم اللغة عند الطفل عندما يصحح المشرف ويعدل من كلام الأطفال في المواقف المختلفة. (فوزية دياب، دون سنة، ص 299)

إذ يتزايد عدد المفردات من 50-100 إلى أكثر من 2000 ويتقدم تركيب الجملة من عبارات من 2-3 كلمات إلى جمل تشترك فيها جميع القواعد اللغوية الرئيسية (مديرية التعليم الأساسي،2004، ص 54) ويكون هذا التزايد ما بين 2 و5 سنوات.

وهذه الزيادة في النمو اللغوي مرتبطة بطبيعة الحال بالمستوى الثقافي الذي يحيط بالطفل سواءا في الأسرة أو المحيط الخارجي، ومرتبطة أيضا بذكاء الطفل وبقدرته على إستقبال المفردات الجديدة وفهمها وللمحيط العائلي دور كبير في نمو اللغة عند الطفل وذلك من خلال التحدث معهم والسماح لهم بالكلام، أي فسح المجال لهم للتحاور، ولكن قد لا تتوفر البيئة أو المحيط الملائم لنمو قدرات الطفل العقلية واللغوية، لذلك فقد سهرت مؤسسات التربية التحضرية على توفيرها من خلال الأنشطة التي تقدمها وهذه الأنشطة هي:

-نشاط التربية الرياضية: والذي يهتم بإدراك الأشكال، ولهذا يجب الإكثار من الأشكال المختلفة مثل، المثلثات، المربعات الدوائر المستطيلات إعداد ألعاب تركيبية مختلفة بهذه الأشكال

-نشاط التربية التشكيلية: (الرسم والأشغال) من خلال توفير صور للأشكال المذكورة لتلوينها من طرف الأطفال وقصها وإطباقها على بعضها لإدراك الاختلاف والتشابه بينها، تشكيل أدوات وأفرشة مزخرفة، بمختلف الأشكال الهندسية.

-نشاط التهيئة للقراءة: من خلال عرض نماذج للكتابة مطبوعة، وتدريب الأطفال على رسم خطوط بسيطة ومركبة، وتدريب الأطفال على تقليد النماذج الكتابية البسيطة، تشكيل حروف بالعجين، قص حروف أو كلمات وتلوينها. (مديرية التعليم الأساسي،2004، ص 55-56)

ولإدراك الزمن رسم مثلا نماذج لمنبهات تعبر عن أوقات مختلفة من خلال نشاط اللغة والتربية التشكيلية وكذلك نشاط التربية الرياضية، ويمكنه من خلال هذه الأنشطة إدراك الأحجام والأوزان والألوان، بتوفير وسائل مناسبة لتمكين الأطفال من المقارنة بين الأحجام الصلبة والجامدة ولأوزان بمختلف الأشكال وتسمح هذه الأنشطة إضافة إلى نشاط التربية البدنية ونشاط الألعاب التركيبية والتحليلية بإدراك الأعداد وبعض العمليات البسيطة في الجمع والطرح.

وما تجدر الإشارة إليه هنا هو أن كل هذه الأنشطة تساهم في نمو لغة الطفل، فنشاط التربية الرياضية مثلا يكسبه معرفة الأعداد والأشكال الهندسية والنطق بها، ونشاط التربية التشكيلية والرسم يكسبه الألوان والتمييز بينها، إضافة إلى أنشطة أخرى كنشاط التعبير والأناشيد والقرآن فإنها كلها مهمة في تزويد الطفل بمفردات جديدة وبالتالي إثراء رصيده اللغوي. (مديرية التعليم الأساسي،2004، ص 57)

ر- المجال الانفعالي الاجتماعي:

1- النمو الاجتماعي:

ويتمثل النمو الاجتماعي للطفل في تكيفه واندماجه في الوسط الذي يعيش فيه إضافة إلى اكتسابه لبعض السلوكات التي تساعده على استقلاليته وثقته بنفسه، ويرتبط نمو الطفل الاجتماعي بما يسمى بعمليه التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها في الأسرة أو في المؤسسات التربوية.

الآخرين ويعتبر النمو الاجتماعي أمر ضروري لنمو شخصية الطفل ويتمثل في التعامل مع وتفاعله معهم، والتكيف مع الأشياء من حوله، والتوافق الاجتماعي.

وتبرز مظاهر النمو الاجتماعي عند الطفل من خلال زيادة وعيه بذاته وإدراكه للبيئة الاجتماعية وما فيها من علاقات، كبناء علاقات جديدة مع أطفال من مثل سنه، وشعوره بالذئب وميله للعب الفردي ثم مع الآخرين واستقلاليته والذهاب بمفرده إلى الروضة. (محمد محمود الخوالدة، 2003، ص 26)

والطفل في مرحلة الطفولة المبكرة تراه يقلد غيره، كما يعمد كثيرا إلى اللعب التمثيلي الإيهامي فالطفل يدخل عالما مجهولا لديه لم يألفه في بيئته الأسرية، مما يدفعه إلى حب الإستطلاع فتكثر أسئلته عما يراه من حوله، وتكوين الطفل لرفاق من مثل سنه خاصة لينمي قدرته على الأخذ والعطاء وتنشأ لديه فكرة الحق والواجب والتي تعتبر أول الأسس الاجتماعية. (محمد رفعت واخرون، 2003، ص 120-121).

2- النمو الإنفعالي :

يتميز الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة بحدة انفعالاته وقوتها كما تتميز بتنوع هذه الانفعالات وتقلبها الفجائي. (محمد رفعت واخرون، 2003، ص 119)

فنلاحظ الطفل تارة هادئا يلعب بلعبه وتارة يبكي ويصرخ لأتفه الأسباب، ولكنه ما يلبث حتى يسكت ويلعب ويضحك وكأن شيئا لم يحدث، وهذا ما نراه كذلك في تكوينه لأصدقائه، حيث سرعان ما يكون صداقات وبنفس السرعة قد يتشاجر معهم ويتفرقوا، ولكنهم قد يرجعوا مرة ثانية للعب مع بعضهم دون أن يبقى أي أثر لتلك الشجارات التي وقعت بينهم.

وهكذا هي عواطف وانفعالات الطفل إضافة إلى هذا فإن الطفل شديد الحساسية ومرهف القلب فقد تثيره الشفقة على أي فرد كان كبيرا أم صغيرا.

بوجود والنمو الانفعالي جانب مهم في نمو شخصية الطفل في هذه المرحلة، وهو ينمو بالتدريج ويتأثر الأفعال السائدة في محيطه، وتظهر أول إنفعالات الطفل بصورة مركزة حول الذات مثل: الخجل، لوم الذات، مشاعر الثقة بالنفس، التوجه نحو حب الوالدين، وتظهر لديه مشاعر الخوف من بعض الحيوانات والظلام والأشباح، ويتميز بالغيرة خاصة إذا كان هناك مولود جديد في الأسرة. (محمد محمود الخوالدة، 2003، ص 25)

ونظرا لأهمية هذا الجانب أيضا فقد وضعت عدة أنشطة تساعد الطفل في هذا السن على استقرارهم الانفعالي، وكذلك على استقلاليتهم وتحررهم من تبعيتهم للكبار وتعاونهم معهم وهذه الأنشطة هي: (مديرية التعليم الأساسي، 2004، ص60)

- **نشاط اللغة:** تحاول المربية تقديم كلمات وعبارات للأطفال ليتداولوها فيما بينهم، بحيث تكون هذه العبارات موحية بالراحة النفسية، ويجب الابتعاد عن تقديم عبارات أو مشاهد تثير الرعب في نفوس الأطفال مثل حوادث السيارات، الفيضانات أو الحكايات المخيفة.

- **نشاط التربية الرياضية والبدنية:** وذلك:

- بإتاحة الفرصة للأطفال للعب الحر حتى يتمكنوا من تكوين علاقات وصداقات حسب توافقهم النفسي.

- تنظيم ألعاب تبرز للطفل بعض القيم مثل: الربح والخسارة، وتداول الأدوار، مثل: دور القائد في المجموعة لاكتساب الطفل الثقة بالنفس والتدريب على تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات.

- ترك الأطفال ينزعون ويرتدون معاطفهم ومآزرهم بمفردهم، ولا تتدخل المربية إلا في حالة عجز ملاحظ على الطفل.

- **نشاط التربية التشكيلية:** تعمل المربية من خلال هذا النشاط على تحسيس الأطفال بروح المشاركة في إنجاز مشروع ما، كأن يقوم كل طفل بإنجاز جزء من تشكيل منظر طبيعي.

- **نشاط التربية الاجتماعية والمدنية والإسلامية:** وتدعو المربية الأطفال في هذا النشاط إلى تحية بعضهم البعض عند اللقاء ومساعدة بعضهم في أداء الأعمال وإعارة الأدوات لأصدقائهم في حالة احتياجهم لها.

وما يجب لفت الانتباه إليه هنا هو تميز سلوك الأطفال ببعض الانفعالات ، مثل انفعال الحب، الخوف العدوان الغضب الغيرة وغيرها وكل هذه الانفعالات قد تؤثر على الطفل وكذلك على الأطفال الذين من حوله، وما على المربية إلا أن تتفطن لذلك للحد من هذه الانفعالات لا على إثارتها أكثر، وذلك من خلال الأنشطة التي تقدمها لهم، وسبب انفعالات الطفل كلها هو تعاملنا معه، فلقد كانت كل رغباته مستجابة، وكان يعامل معاملة خاصة، ولكنه في هذه المرحلة تبدأ تتغير معاملتنا له، بحيث يعامل وكأنه إنسان كبير، حيث يحاسب على كل تصرفاته، وكل رغباته تصبح مؤجلة إلى وقت لاحق، ولأن فكرته عن الزمن لم تنمو بعد فإنه يعتبر ذلك حرمانا أو نقص في الاهتمام به أو أن والديه أصبحا لا يحبانه وغيرها من الأفكار التي تدور في ذهنه، ولأنه لا يجد الإجابة عليها أو تفسير لها، تؤثر عليه وتظهر على شكل انفعالات لهذا يجب الانتباه عند تعاملنا مع الأطفال.

ز- النمو الأخلاقي:

إن عقل الطفل في هذه المرحلة، لم يصل إلى درجة تسمح له بتعلم المبادئ الأخلاقية المجردة فيما يتعلق بالصواب والخطأ ولكنه يستطيع بالتدريج أن يتعلم ذلك في مواقف الحياة اليومية العملية، إن ذاكرة الطفل لا تساعده بعد على الاحتفاظ بتعليمات ومبادئ السلوك الأخلاقي من موقف لآخر، وقدرته على تعميم ما يتعلمه من موقف لموقف آخر مازالت محدودة. (صلاح الدين العمرية، 2005، ص 161)

فالطفل لا يفهم لما هذا السلوك خطأ والآخر صواب كما أنه يتعلم من المحيطين به، وهو في كثير من الأحيان يستنتج تناقضات بين ما يقول الكبار وما يفعلونه، فقد ينهونه عن الكذب من جهة ويأمرونه بالكذب من جهة أخرى، كما أنهم قد يأمرونه بعدم القيام بسلوك ما، ولكنه يراهم يقومون به، وهذا ما يؤدي بالطفل إلى الاختيار بين ما هو صح وما هو خطأ، بهذا فعلى الكبار والمحيطين بالطفل الانتباه من سلوكاتهم خاصة في حضور الأطفال، لأنهم يلاحظون جيدا ويقلدون ما لاحظوه.

"ويرتبط الدين والشعور الديني عند الطفل بالأخلاق والنمو الخلقي والسلوك الأخلاقي والإحساس السليم بالقيم ونمو الضمير" وتلعب عملية التنشئة الاجتماعية دورا هاما في هذا الصدد، ويعتبر الحكم الخلقي نتاجا لما تعلمه الطفل في البيت والمدرسة من معايير اجتماعية خاصة بالصواب والخطأ والحقوق والواجبات. (صلاح الدين العمرية، 2005، ص 161)

ولإنماء هذا الجانب عند الطفل حددت بعض الأنشطة مثل: نشاط التربية الإسلامية والدينية والأخلاقية الذي يعمل على تهذيب سلوك الطفل من خلال بعض السور القرآنية التي يحفظها الأطفال وكذلك بعض الأحاديث الشريفة، إضافة إلى نشاط المسرح والتمثيل مثلا الذي يربيهم على بعض المعاملات الحسنة.

وما يمكننا قوله في النهاية هو أن المجالات الثلاثة مترابطة ومتكاملة فيما بينها ونمو جانب يؤدي إلى نمو الجوانب الأخرى. كما أن الأنشطة كذلك يمكن أن نقول عنها أنها لا تخدم جانب فقط وتهمل الجوانب الأخرى ولكنها هي كذلك شاملة وبإمكانها أن تنمي كل الجوانب عند الطفل، لهذا يصعب في بعض الحالات أن نقول أن هذا النشاط ينمي هذا الجانب فقط ولكنه ينمي جميع الجوانب.

خلاصة الفصل:

وكخلاصة لهذا الفصل ان مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة مهمة جدا في بناء شخصية الفرد، لهذا كانت موضوع أبحاث عند العديد من علماء النفس والتربية والاجتماع، وإن نمو الطفل هو نمو فطري تطوري فعملية النمو تبدأ منذ تلقيح البويضة وتنتهي باكتمال النضج.

والنمو نلاحظه على الطفل في نمو جسده وكذلك نمو وظائف جسمه سواءا الداخلية أو الخارجية، كما جاء تحديد لمفهوم طفل ما قبل المدرسة أو طفل التربية التحضيرية الذي يمثل الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة والذي يبلغ سنه من 3 سنوات إلى 5 سنوات ولكننا نعني به في بحثنا طفل الخمس سنوات.

كما جاء في هذا الفصل كذلك ذكر لأهم خصائص الطفل النمائية وطبيعة نموه التي يجب أن تأخذها المربية بعين الاعتبار أثناء تقديمها لبعض الأنشطة التعليمية التربوية والترفيهية للطفل، حتى تساعده في نموه وكذلك لكي لا ينتظر من الطفل فعل شيء هو ما زال لم يصل إلى درجة من النمو تسمح له بذلك.

وقد جاء فيه كذلك تعليل لبعض السلوكات أو الانفعالات التي تظهر على الطفل في هذا السن والتي يجب على المربية أن تستغلها في نمو إيجابي للطفل.

الفصل الرابع: المهارات اللغوية

- تمهيد
- التعريف الاصطلاحي للغة
- مهارة الاستماع
- مهارة الكلام
- مهارة القراءة والكتابة
- خلاصة الفصل

تمهيد:

إن مرحلة ما قبل المدرسة تعد مرحلة الأساسية في حياة الطفل وبقدر ما يكتسب الطفل في هذه المرحلة من خبرات، تكون درجة نموه النفسي، وما يترتب على ذلك من نجاح وتعثرا وإخفاق في التعلم فيما بعد. والطفل في أية حالة يحتاج إلى خبرات تعليمية هادفة إلى جانب الخبرات الشخصية، وذلك عن طريق الممارسة العملية من خلال الإدراك الحسي الملاحظة والتجريب ويتم ذلك كله وفق أسس علمية نفسية دقيقة.

لذا قد تناولنا هذا الفصل من الدراسة للتعريف بالمهارة اللغوية، وكذا الحديث عن أنواعها الأربعة ومدى أهميتها في حياة الطفل ما قبل التمدرس والتي تتحكم في البرامج التعليمية في هذه المرحلة العمل التربوي في هذه المرحلة لأن ذلك يساعدنا على فهم أفضل للطفل وما تقدمه له من أنشطة وخاصة في المجال العقلي وباقي حاجات النمو الأخرى.

أولا: التعريف الاصطلاحي للغة:

من خلال استقرائنا للعناصر السابقة يمكن أن تخلص إلى تعريف للغة، يتشكل عبر تلك المفهومات فاللغة نظام صوتي يمتلك سياقا اجتماعيا وثقافيا له دلالاته، ورموزه وهو قابل للنمو والتطور يخضع في ذلك للظروف التاريخية والحضارية التي يمر بها المجتمع، واللغة ذات مستويات متعددة، تبدأ بالمستوى النفعي البسيط القائم على الاتصال المباشر، وتنتهي بأعقد مراتب التفكير، ولكل لغة تراثها وخصائصها.

والمقصود بالنظام هنا كل ما يتعلق بالقواعد في النطق والتركيب والصياغة والتحويل أما السياق فهو النمط الخاص بكل ما يتواضع عليه المجتمع في حياته الثقافية والاجتماعية وموروثاته العقدية والأخلاقية، أما الدلالة فتتمثل في المعاني والمضامين والرؤى التي تختزنها اللغة بوصفها نظاما، أما مستويات اللغة فهي تبدأ بالجانب المادي البسيط الذي يتضمن مبادئ الاتصال الأولي المتعلق بالحاجات الحياتية للمجتمع، ويغلب الطابع الإشاري المحدود على اللغة في هذا المستوى، أما المستويات الأخرى فيتحول فيها النظام اللغوي من الإشارة إلى التجريد وصياغة العلاقات الفكرية الراقية التي تشكل تراثه الفكري والأدبي، وتختلف هذه المستويات باختلاف درجات رقي وثراء تراثه وعراقته .وهذه المستويات سوف يميز بينها من خلال النماذج التي أثبتناها لاحقا. (ابن جني، 1984، ص37).

مفهوم المهارة لغة واصطلاحا:

المهارة لغة: «إحكام الشيء وإحداثه والحذق فيه، يقال مهر بمهر مهارة وتعني الإجادة والحذق».

المهارة اصطلاحا: الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا مع توفير الجهد والتكاليف. (سهل ليلى، 2013، ص240)

وفي ضوء هذا التعريف يمكننا القول إن المهارة هي الأداء الدقيق المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت.

ثانيا: مهارة الاستماع:

السمع أول المهارات اللغوية، يمثل مفتاح بقية المهارات الأخرى، لأن اللغة سماع قبل كل شيء، "والسمع أبو الملكات" (المقدمة، بن خلدون، ص88). وذلك باعتبار أن اللغة أصوات معبرة، والأصوات ينبغي أن تدرك بحاسة الأذن. وقبل الخوض في صلب الموضوع نقف عند المصطلح الذي تتداخل معه مصطلحات أخرى وهي: السماع، والاستماع والإصغاء، والإنصات. وبالرغم من تداخلها إلا أن لكل مصطلح معنى يميزه عن غيره.

أما السماع: فهو أن تستقبل الأذن أصواتا معينة وكلاما ما دون اهتمام. "سمع الشيء: أدركه بحاسة الأذن" (القاموس الجديد، 1979، ص485) فالإنسان في هذه الحالة لم يقصد إلى السماع ولم يتهيأ له، كان يكون في أي مكان وتسمع أذنه كلاما كثيرا من كل ناحية دون أن يعيرها اهتماما. ومنه قوله تعالى: " وَإِذَا سَمِعُوا اللَّغْوَ أَعْرَضُوا عَنْهُ " (القصص:55) فهم لم يقصدوا إليه.

أما الاستماع فهو سماع باهتمام وقصد وإعمال الفكر. "استمع له وإليه: أصغى" (الراهب، 1956، ص 351).

أما الإنصات: فهو استماع مستمر، بحيث يكون بالغ الاهتمام. ولهذي المصطلحين ورد قوله تعالى: " فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنصِتُوا " (الأعراف 204) وهو نفسه الإصغاء، أي: "أحسن الاستماع" (الراهب، 1956، ص 351). وهو المصطلح المستخدم عند المتصوفة لأهميته في تلاوة أورادهم.

مهارة الاستماع أولى المهارات اللغوية التي ينبغي إعطاؤها اهتماما فائقا، حيث تكمن أهميتها في أن الإنسان يكون في مختلف ظروف حياته مستمعا أكثر مما يكون متكلما. وأن اللغة تبدأ بالسماع أولا وقبل كل شيء، فالطفل يسمع أولا ويتكلم ثانيا، ثم يقرأ ويكتب في آن واحد. ولكن الملاحظ كذلك أن الإنسان يسمع ويكتب أكثر مما يقرأ ويكتب، لذلك فإن إهمال مهارة الاستماع تقود إلى عدم إتقان الكلام الجيد والقراءة الجيدة. إضافة إلى فوائد علمية أخرى وهي أن إهمال التدرب على الاستماع يقود بالضرورة إلى عدم الاستيعاب الجيد للغة وقضاياها، وكذا إلى عدم القدرة عليه في مستقبل حياة الإنسان مما يجعله غير متوازن.

ولا شك أن الاستماع يحظى في حياة الأفراد عموما وعند المتعلمين خصوصا بدور مهم، وهذا الذي يدعو أن يكون نصيبه في برامج تعليم اللغة نصيبا وافيا يؤدي الهدف المرجو منه. خصوصا في المستويات الأولى، وخاصة في الأسابيع الأولى من دروس الاستماع، حيث لا يستطيع المتعلمون القراءة ولا الكتابة. ولا يملكون رصيدا لغويا معتبرا، خصوصا وأن الإنسان يحتاج إلى رصيد لغوي أكبر، وهو يمارس الاستماع والقراءة، على حين أنه يحتاج إلى رصيد أقل من اللغة، وهو يمارس الكلام والكتابة ومن ثم ينبغي أن نوفر لهم موادا يسيرة يستطيعون من خلالها التدرب على الاستماع. ويمكن استغلال الصور والرسوم والخرائط وغيرها لكي تكون حافزا لهم ومدعما على فهم المطلوب، وما عليك إلا أن تعرض صوراً أمام المتعلمين، ثم تلقي عليهم أسئلة تدور حولها، ويمكن في هذه الحالة لقلة ما لديهم من مفردات أن تقبل منهم الإجابة بأي شكل يؤدي الغرض كالإشارة مثلا، أو الإيماء تأكيدا منهم على أنهم أدركوا ما تريده منهم. (عبد الرحمن إبراهيم الفوزان وآخرون، 2013، ص 37)

ومن الباحثين من يصف عمل الإسماع بالقراءة الاستماعية، وقد عرفت بأنها: "عملية استيعاب الألفاظ المسموعة وفهمها، وتحليلها وتلخيص ما جاء فيها من معان وأفكار، وفيها يكون القارئ واحدا والآخرون مستمعين فقط، دون متابعة في دفتر أو كتاب كي يتفرغ الذهن للفهم وغيره من المهارات وهي تقوم على الاستماع والإنصات (عبد الرحمن إبراهيم الفوزان وآخرون، 2013، ص 38) حيث يتلقى المتعلم المقروء أو المقول عن طريق الأذن هذا ما أسس عليه الرأي القائل بأن القارئ فيها قارئ واحد وليس قراء، ووصفوا البقية بالمستمعين، لأن القارئ ينقل لهم فهمه وأحاسيسه وميوله عن طريق نبرة صوته وانفعاله مع المقروء، فلا يمكن أن يكون لكل مستمع قراءة خاصة من خلال الاستماع، وهذا النشاط نفسه هو المطلوب في تعليم الاستماع للمبتدئين، "ومنه فالقراءة الاستماعية لا تعوض القراءة الجهرية أو الصامتة لعدة خصائص، لكن هذا لا يلغي دور القراءة الاستماعية ومكانتها ومواطنها"، والأمر ليس كذلك، إذ لا علاقة لهذا بذاك. وهذا عمل مطلوب في الاستماع، وهي مهمة في تدريب المتعلم على الانتباه والإصغاء الواعي الموضوع يقرأ أو قصة تلقى، فيعتمد على الاستماع لإدراك المضمون، ثم يتجاوب في النقاش مع المعلم فيما استمع إليه، وبذلك يتعلم سرعة الفهم، ويسهل تقويم انتباهه وتركيزه وتظهر الفروق الفردية بينه وبين أقرانه والعيوب التي تعيق

بعضهم عن متابعة القارئ. (عامر، 2017، ص 73) ولذلك هي أقرب أن تضم إلى الاستماع لا إلى أنواع القراءة كما يعتقد.

وللوصول بالمتعلمين إلى القدر الذي تنشده من التمكن من جوانب هذه المهارة يمكن مراعاة الخطوات التالية، كخطة عملية لتحقيق الهدف:

1. تهيئة المتعلمين نفسيا لدرس الاستماع وتحضرهم إليه، باعتباره هدفا مقصودا لذاته، كتوفير الهدوء، وإبعاد ما يمكن أن يشغل المتعلم من عناصر التشويش والتقديم للموضوع بطريقة مشوقة ممتعة، وتوضح لهم طبيعة ما سيستمعون إليه والهدف منه.

2. تعرض المادة والتي قد تكون قصة قصيرة مؤثرة، كأن يكون نصا جديدا، له صلة بالواقع المعاش، له علاقة باهتماماتهم كأطفال مثلا، بأسلوب يتلاءم مع الهدف المطلوب كالبطء في قراءة المادة المسموعة، أو إعادتها أحيانا، وأن يكون سهلا بسيطا في أفكاره، قصيرا غير ممل.

3. أن تكون القراءة دقيقة بصوت بارز مناسب للقاعة، تبرز من خلالها علامات الإعراب في اللسان العربي وتحترم علامات الترقيم، ويتوقف هذا الأمر على طاقات المدرس وفنياته القرائية.

4. أن يكون وقوف المدرس مناسبا في مكان ملائم، يراه كل المتعلمين، غير متجول في القاعة، مستعينا بالحركات والإشارات الضرورية دعما للفهم وتوضيحا لمعاني النص.

5. مناقشة المتعلمين فيما استمعوا إليه بطرح أسئلة محددة، ترتبط بالهدف الموضوع. أو مطالبتهم بتلخيص ما استمعوا إليه، وتعمل على أن تقوم أداءهم للوقوف على مدى تقدمهم.

لأن فهم النص المسموع يعد أصعب من فهم النص المقروء، لذا لا يتوقع من الطلاب -خاصة في المستويات الأولى -الإجابة عن الأسئلة إجابة كاملة؛ فقد يتردد بعضهم، أو يطلب بعضهم التكرار؛ لذا يمكنك أن تزودهم ببعض التعليمات، أو الإشارات التي تيسر لهم الإجابة، ولكن لا تعطهم الإجابة كاملة، ولا تكرر لهم الجمل أو العبارات، أو الحوارات، إلا إذا ما اتضح لك أنهم عاجزون تماماً عن الإجابة الصحيحة. ولا شك أن الخبرة وطول الممارسة تكسب المدرس من الطرق الفعالة ما تجعله قادرا على أداء هذه المهمة بإتقان رفيع. (عامر، 2017، ص 74)

أ- أنواع الاستماع:

يقسم بعض الباحثين مهارة الاستماع إلى أنواع بالنظر إلى مستوى المتعلم، لأن المتعلم على مستويات متفاوتة، فالمبتدئ له طرق وأهداف، وغيره له طرق أخرى وأهداف أخرى. كما أن الاستماع يظل مستمرا في حياة الإنسان لشدة الحاجة إليه عند الإنسان عموما وأصحاب الاهتمام كالمدرسين والمثقفين خصوصا، فقد تصادق من لا طاقة له على الاستماع لأنه لم يتدرب عليه. ومن لا يستطيع البقاء لمدة طويلة مستمعا لأنه لم يتدرب عليه كذلك. في حين أن الإنسان قد يضطر إلى ضرورة البقاء لمدد طويلة مستمعا تحقيقا لأهداف معينة أو أداء الخدمة معينة. ولا تعقد الدورات التدريبية إلا لمثل هذا الهدف وغيره من أهداف أخرى. وعليه فأنواع الاستماع يمكن تحديدها بحسب الأهداف إلى ما يلي:

1- **الاستماع المكثف**: ويكون الهدف منه تدريب الطالب على الاستماع إلى بعض عناصر اللغة، كجزء من برنامج تعليم اللغة العربية، كأن يهدف الاستماع المكثف إلى تعليم أسلوب معين من الأساليب اللغوية، أو تحديد فنيات القصة القصيرة، أو تنمية القدرة على استيعاب محتوى النص المسموع بصورة مباشرة، وهذا النوع من الاستماع المكثف، لا بد أن يجري تحت إشراف المعلم مباشرة، وهو في ذلك مخالف للاستماع الموسع.

2- **الاستماع الموسع:** إلى إعادة الاستماع إلى مواد سبق أن عرضت على الطلاب، ولكن تعرض الآن في صورة جديدة أو موقف جديد. كما أنه يتناول مفردات أو تراكيب لا يزال الطالب غير قادر على استيعابها أو لم يألفها بعد. (عبد الرحمن إبراهيم الفوزان وآخرون، 2013، ص 40)

3- **الاستماع التثقيفي والممتع:** ويكون القصد منه طلب الثقافة والاستزادة من العلوم والمعارف، ويكون عادة لذوي المستويات العالية، رغبة منهم في التعلم والتعرف أكثر، أو في المجالس العامة طلبا للمتعة، ودفعا للملل والركود، كعرض قصص ممتعة أو إجراء نقاش موسع أو غيره مما يميل الناس إليه. وجميعها أنواع مطلوبة لأنها تؤدي هدفا محددا، وتحقق رغبة من الرغبات المستهدفة في حياة الإنسان.

ب-طريقة تدريس مهارة الاستماع:

بين مذكور أنه يمكن للمدرس أن يسير في تدريس مهارة الاستماع على1 التلاميذ وأن يتدربوا عليها من خلال هذا الدرس النحو التالي:

-**أولاً:** "لابد أن يكون المعلم قد أعد الدرس -قبل الدخول إلى حجرة الدراسة وقرأه من الكتاب أو استمع إليه من مصدره، وأن يكون قد حدد أهداف الدرس بطريقة سلوكية وإجرائية، وأن يكون قد حدد -بالتالي- المهارات التي يجب أن يفهمها التلاميذ وان يتدربوا عليها من خلال هذا الدرس. (عبد الرحمن إبراهيم الفوزان وآخرون، 2013، ص 41)

-**ثانيا:** "على المدرس، بعد دخول حجرة الدراسة، أن يثير دوافع تلاميذه للاستماع، فالتلاميذ لابد أن تكون لديهم أسباب معقولة للاستماع في بعض الأنشطة، أو في الاستماع لبعضهم البعض، أو للمدرس، ولهذا فإن تحديد أهداف الاستماع من الأمور التي يجب أن يبدأ بها المدرس. فإذا عرف التلاميذ الأسباب، وأثيرت دوافعهم، فإنهم سيبذلون جهدًا كبيرًا عليه، وسيكونون أكثر حرصا في عملية الاستماع حتى يحصلوا على المعلومات المطلوبة، ويكونوا قادرين على تحليل وتفسير وتقويم الكلام المنطوق". (علي احمد، 1991، ص 99)

يفهم من الخطوة الأولى في تدريس مهارة الاستماع أنه يجب على المعلم أن بعد دروسه إعدادا كاملا قبل دخوله في الفصل، وأن يتمكن من متابعة الدرس من المصدر الأصلي الذي أخذ منه الموضوع، ومن ثم يوضح الأهداف السلوكية والاجرائية للموضوع الذي يرغب في تدريسه، وبالتالي يركز على نوعية المهارة التي يريد أن يتعلمها التلاميذ مع تدريبهم عليها.

وبعد إعداد الدرس بصورة واضحة، على المدرس أن يثير رغبة التلاميذ ويبعث الشوق في نفوسهم لنوعية النشاط العلمي أو المهارة التي يهدف تحقيقها فيهم، الأمر الذي يجعل هؤلاء التلاميذ أكثر انفعالا في

درس الاستماع حتى يتمكن لهم الحصول على المعلومات المطلوبة مع الفهم الدقيق، وفيما بعد يسمح للتلاميذ التعبير عن الدرس بصورة منطوقة ومفهومة.

-**ثالثا:** "يقرأ المدرس القطعة أو القصة أو القصيدة أو التقرير ... إلخ، بينما التلاميذ يستمعون باهتمام وتركيز إلى جهاز التسجيل إذا كانت المادة مسجلة. ويستطيع التلميذ أن يسجل بعض الملحوظات والأفكار التي يود العودة إليها في أثناء الاستماع، وعلى ألا يتحول إلى كاتب أو مسجل لكل ما يقال أمامه، فإن ذلك يقلل من جودة عملية الاستماع.

وبعد هذا الاستماع الأول، يبدأ المدرس في طرح الأسئلة التي أعدها من قبل والمتصلة عادة بالمهارات الأقل صعوبة كالتمييز والتصنيف، والفكرة الرئيسية أو مضمون الرسالة، وذلك كالسؤال عن الفرق بين كلمة كذا وكلمة كيت في النطق والمعنى، والسؤال عن الحروف الناقصة في بعض الكلمات، والكلمات الناقصة فيبعض الجمل، والسؤال عن عدد السمات التي وردت في وصف شيء ما، أو عن عدد التواريخ التي ذكرت أو عن عدد الأسباب، والسؤال عن العنوان المناسب للقطعة، ومضمون الرسالة، وعن أنواع المعلومات التي جاءت بها...إلخ.

قد يتوصف المدرس عند هذا الحد إذا كان المستمعون من تلاميذ المدرسة الابتدائية أو من هم في مستواهم، وقد يتقدم إلى الخطوة التالية إذا كان المستمعون أعلى مستوى من ذلك. وعلى العموم فإن التقدم من المهارات الأدنى إلى المهارات الأعلى يتوقف على عاملين هما: مستوى المتعلمين ومدى سهولة أو صعوبة المادة المسموعة". (علي احمد، 1991، ص 99)

-**رابعا:** "الاستماع الثاني. إذا كان الموقف يحتمل التقدم إلى المهارات الأعلى، فاستنتاج الأفكار الضمنية، والحكم على صدق المحتوى، وتقويم المحتوى، وهنا يكون من الضروري عادة أن يعيد المتعلمون الاستماع مرة أخرى إلى المادة المسجلة، وعقب الاستماع يبدأ المدرس بإلقاء الأسئلة أو الاستماع إلى الأسئلة المتصلة باستنتاج الأفكار غير المصرحة بها في الحديث والمتصلة بتقويم المادة المسموعة عن طريق عمليات التشخيص والعلاج، وإبراز جوانب القوة وأسبابها، وجوانب الضعف وأسبابها، وكيفية التخلص منها أو معالجتها ... إلخ". (علي احمد، 1991، ص 99)

-**خامسا:** لا بد أن يقوم المدرس أداء التلاميذ في ضوء الأهداف التي حددها، والمهارات التي أراد من التلاميذ اكتسابها والسيطرة عليها. حيث إن المدرس يستطيع خط بياني لتوضيح مدى تقدم التلميذ في كل مهارة من مهارات الاستماع. والتلميذ يستطيع أن يقوم نفسه أيضًا، خاصة إذا كان يعرف الأهداف المرغوبة فيها، رسم ويؤمن بأهميتها في شخصيته وفي حياته". (علي احمد، 1991، ص 100)

وبعد مرور المدرس بتلك الخطوة، فإنه ينتقل إلى قراءة الدرس للتلاميذ وهم يستمعون إلى القطعة أو القصيدة أو القصة، حيث إنه باستطاعته أن يجعل النص أو القصيدة في جهاز التسجيل، وكما أنه من استطاعة التلاميذ أن يقيدوا الأفكار المهمة التي يرغب في مراجعتها بعد الدرس أو بعد ذهابه إلى البيت، فينبغي للمدرس أن يقوم بإلقاء الأسئلة على التلاميذ والتي تتصل بالمهارات المرجوة تحقيقها مع مراعاة مراحل تقديمها ومستواهم العلمي والإدراكي.

وللإنصات في هذه المهارة أهمية بالغة في التدريس حيث إنه من الضروري للمتعلمين إعادة الاستماع للمادة المسجلة في آلة التسجيل سواء في الفصل وبعده وذلك لكي يجد المعلم فرصة القيام بعملية التقويم التشخيصي والعلاجي للمادة المدروسة حتى يتمكن من فهم التلاميذ للمادة، وكما أنه بقدرة المعلم أن يضع خطة بيانية تكشف مدى فهم التلاميذ لكل مهارة من مهارات الاستماع بشتى أنواعها. وكما للتلميذ استطاعة في القيام بالتقويم التشخيصي للمادة المدروسة، وذلك عن طريق معرفته للأهداف المرغوبة فيها، ومدى فهمه لأهمية المادة في شخصيته وفي حياته اليومية والدراسية.

ج- دور المعلم في تحسين مهارة الاستماع:

كون المعلم مصدرًا لما سيلقيه من رسالته العلمية نحو مستمعيه (الطلاب) كان له دور كبير يلعبه في محاولة تحسين مهارة الاستماع، ذلك لأن الغرض الأساسي منه، هو محاولة استيعاب المستمع لما سيرسل إليه معرفيا وسلوكيا، لذا يلزمه أن يقوم بكل ما من شأنه أن يعين على النجاح وتحسين هذه المهارة في طلابه.

وعلى المعلم اتباع الخطوات اللازمة في تحسين مهارة الاستماع لطلابه كإشعارهم بما يساعدهم على فهم غرض المتحدث، ومما لا يغيب عن الدارسين من أن الاستماع الدقيق يقوم على الرغبة في الرسالة التي يستقبلها الطالب ويفهمها، كما أن الاستماع الجيد يتطلب قدرة المعلم على تركيز الفكرة الرئيسية التي يرمي إليها مع إعادة تكوينها، لأن فهم الطلاب في درس الاستماع يتطلب قدرة المعلم على التمييز بين أصوات الألفاظ ومعرفة مغزى تحقيق الغرض منها مع التفصيل والتوضيح الذي هو نتيجة تحديد المعلم لمستوى طلابه في مهارة الاستماع. (الكنكاوي، 2012، ص 80.)

ثالثا: مهارة الكلام:

الكلام أو التعبير هو الإنجاز الفعلي للغة، والممارسة الفعلية المطلوبة للغة تحقيقا لغرضها الأساس الذي هو التواصل. لذلك فاللغة هي الأصوات التي تصدر من جهاز النطق عند الإنسان ليعبر بها عن مختلف أغراضه وقضاياه في الحياة. أما الكتابة وغيرها من وسائل أخرى فهي محاولة لتمثيل الكلام اخترعها الإنسان لحاجته إليها، لذلك عرف الإنسان الكلام قبل أن يعرف الكتابة بزمن طويل، ويتعلم الولد الكلام قبل أن يأخذ في تعلم الكتابة، لأنه يتعامل بالكلام مع محيطه قبل أن يعرف الكتابة في سن أخرى من تطور حياته. لذلك فالكلام من المهارات الأساسية، التي يسعى الطالب المتعلم إلى إتقانها في اللغات عموما. ولقد اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة عندما زادت أهمية الاتصال الشفهي بين الناس. ومن الضرورة بمكان عند تعليم اللغة العربية أو غيرها من اللغات الاهتمام بالجانب الشفهي، وهذا هو الاتجاه، الذي نرجو أن يسلكه مدرس اللغة العربية، وأن يجعل منه همه الأول، تمكين الطلاب من الحديث بالعربية، لأن العربية لغة اتصال يفهمها ملايين الناس في العالم، ولا حجة لمن يهمل الجانب الشفهي، ويهتم بالجانب الكتابي، مدعياً أن اللغة العربية الفصيحة لا وجود لها ولا أحد يتكلمها. (عبد الرحمن إبراهيم الفوزان وآخرون، 2013، ص 42) والتعبير كما ورد في اللسان هو الإبانة والإفصاح عبر عما في نفسه: أعرب وبين. وعبر عنه غيره فأعرب عنه، والاسم العبرة، والعبارة. وعبر عن فلان: تكلم عنه. واللسان يعبر عما في الضمير (عامر أحمد، 2017، ص82). والتعبير كمصطلح تربوي هو عمل منهجي يسير وفق خطة متكاملة في المؤسسات التعليمية وصولا بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية بلغة سليمة، وفق نسق فكري معين. (نايف معروف، 1985، ص197) والتعبير كما يصطلح عليها في المؤسسات التربوية أو مهارة الكلام من أهم الأنشطة

التي ينبغي العناية بها والتركيز عليها باعتبار أن اللغة أصوات قبل أي شيء آخر. وإن كان التعبير عند الإنسان يتنوع للإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر إما باللفظ أو الإشارة أو بقسمات الوجه أو بالرسم أو الحركة إلا أن للفظ خصوصية ليست إلا له دون سواه. (زكريا إسماعيل، 2005، ص179)

والتعبير في مجمله شفويا كان أم تحريريا عاكسا للشفوي هو الصورة النهائية والحقيقية التي تفصح عن القدرة اللغوية عند الإنسان المتعلم، وتكشف عن مستوى الأداء اللغوي في الاتصال بهذه اللغة دون عقبات. وقد استبدلت التربية الحديثة مصطلح التعبير بالإنشاء، لأن التعبير هو المظهر العفوي للغة، ولذلك عندما يحدد رومان جاكسون الوظائف الست للغة يجعل وظيفة التعبير مفصولة عن وظيفة التبليغ، لأن التبليغ يقتضي مستقبلا (مرسلا إليه، بينما لا يقتضي التعبير ذلك، إشارة إلى أنه أعم وأشمل ليس بالضرورة أن يكون في الجانب الآخر مرسلا إليه، وليس بالضرورة أن يكون وفق منهجية محددة، أو في موضوع واحد. على حين أن الإنشاء المصطلح التربوي هو المظهر الاصطناعي الذي يتحايل فيه المتعلم على تحقيق أهدافه، ويتقيد فيه بمنهجية محددة لا يزيغ عنها. إضافة إلى أن التعبير أوسع من الإنشاء، فهو يشمل مجالات الحياة كلها؛ في البيت والشارع والمدرسة والطبيعة. فهو مرآة الحياة كلها، والإنشاء صنعة. (أحمد السيد، 1989، ص 126)

أ- أهداف تدريس مهارة الكلام:

إن للتدريس مهارة الكلام أهداف، أهمها كما تلي:

1-القدرة في السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال، وهذا يعني العناية ببناء المهارة على التواصل بشكل سليم، انطلاقا من الوظيفة التواصلية الأساسية للغة، لأن سلامة اللغة أهم ما ينبغي مراعاته أثناء التعبير، لذلك يركز المربون على تحقيق التلقائية والعفوية والطلاقة في الكلام والاسترسال فيه.

2-تنمية قدرته على تشكيل جمل مفيدة.

3-تدريب التلاميذ على الارتجال وتعزيز مشاعر الثقة بالنفس لديه من خلال إزالة الخوف والخجل وما ينتابه من تردد.

4-تزويده بمهارات وخبرات تقتضيها متطلبات الحياة كالمواجهة المباشرة، وكتابة التقارير والرسائل والمناقشات العامة.

5-تمكينه من التعبير الحر عن خبراته ونظرته الخاصة في أمر من أمور الحياة.

6-القدرة على تلخيص نص طويل أو توسيعه أو كتابة نص أو خاطرة بلغته الشخصية.

7-مساعدة المتعلم على ابتداع وابتكار معاني جديدة والتخلص من الرواسب والمعاني المعجمية المتداولة، وفي هذا دعم معنوي وبعث للشعور بالثقة بالنفس لدى التلاميذ. (شريف الدين، 2022، ص22)

وما هذه الأهداف التي ذكرناها آنفًا إلا لأن التعبير يتطلب عنصرين متلازمين هما: المحتوى والأسلوب، أما المحتوى فهو مجموع الأفكار التي تشكل المادة العملية ويستقيها التلميذ من خلال مشاهداته المباشرة للعالم من حوله أو حول صلة قراءاته الخارجية. في حين يعد الأسلوب وسيلة التي يتم من خلالها إيصال الفكرة، وهي الوعاء الذي تصب فيه تلك المادة. ولا شك أن الأهداف تتحدد تبعا لكل مرحلة من المراحل

التعليمية، حيث تراعى فيها المناهج التربوية وما يمليه التطور اللغوي والمواصفات العمرية لكل فئة في طور من الأطوار. (شريف الدين، 2022، ص22)

ب- دور المعلم في تحسين مهارة الكلام:

بين إدريس مهارة الكلام على أنها من أكثر المهارات حاجة الجهد المعلم، ومسئوليته في هذا الجانب مسئولية كبيرة تتطلب جهداً فائقاً، والمعلم هو الباعث لروح الحياة في الطريقة والوسائل والأساليب التعليمية. وقد اقترح بعض التربويين هذه الأفكار الآتية للمعلم لعلها لو قدمت تكون بمثابة مساعدات كبيرة في مجال تمثيل دوره نحو تحسين المهارة الكلامية وهي كالتالي: (احمد السيد، 1980، ص88)

1. المشاركة الفعالة للدارسين: اشتراك الدارسين الفعال في المناشط اللغوية عامل من عوامل النجاح، ولوحظ أن كثيراً من الدارسين لا يشتركون في أنشطة الحديث (الكلام) رغم أنهم جاءوا لدراسة اللغة.

2. توجيه الاهتمام: على المعلم أن يوجه كثيرا من اهتمامه إلى هؤلاء المحتاجين للتشجيع والتعضيد للتغلب على مثل هذه الصعاب التي تعترض هؤلاء الطلاب.

3. إثارة الجو الودي: الحماس لدراسة اللغة خاصة في الحديث يتصل اتصال وثيقاً بالنجاح، ويعطي الدارس ثقة بنفسه، لذا على المعلم أن يثير جواً من الاسترخاء، خاليا من الضغوط، مع التوضيح أن الضحك على من ينطق اللغة بشكل غير صحيح أمر عادي، وإن اللغات جميعها يتعلمها الناس عن طريق المحاولة والخطأ، فعلى المعلم أن يصور للدارس عدم قدرتهم على التكلم، لذا فالمشاركة والحرية عاملان من عوامل النجاح، وكذلك النظر إلى تصحيح الأخطاء بأنه شيء ثانوي القصد منه، ومحاولة تقويم النص بالأصوات والصيغ والتراكيب الصحيحة. فلا بد من ارتكاب الأخطاء لاختلاف لغة المتكلم عن اللغة التي يتكلمها في الأصوات والمفردات والتراكيب.

4. التتابع والتدرج: إن التتابع والتدرج أمران مهمان في تحسين مهارة الكلام فالأنشطة اللغوية ينبغي تتدرج بطريقة تجعل الدارس يستجيب، إلا إذا كانت غير متدرجة وغير منظمة أثر ذلك في الدارسين سلبا وتركوا دراسة اللغة.

5. الحيوية والنشاط: يجدر للمعلم إيقاظ الحيوية والنشاط والذكاء للطلاب وذلك من حيث استخدام الأسئلة والأجوبة بانتقاله من دارس إلى دارس والتصحيح الموجز السريع والبراعة في انتزاع الإجابات بشكل نشيط وفعال من أفواه الدارسين. وكذلك لا بد للمعلم أن يتعامل مع من يشارك ومن لا يشارك، ومن يتفاعل ومن لا يتفاعل، ليضع العلاج المناسب لكل حالة، ولا بد كذلك للمعلم من تشجيع الدارسين بكلمات تدفعهم إلى المزيد بالاهتمام... مثل هذه جملة سليمة، إضافة جيدة وجديدة، نطق رائع، إجابة صحيحة وسليمة. وغيرها.

6. تشجيع الطلاب على الكلام: ينبغي للمدرس تشجيع الطلاب على الكلام عن طريق منحهم اهتماماً كبيراً عندما يتحدثون، وأن يشعرهم بالاطمئنان، والثقة بأنفسهم، وألا يسخر من الطالب إذا أخطأ، وألا يسمح لزملائه بالسخرية، وعليه أن يثني على الطالب، كلما كان أداؤه جيداً، وأن يكثر من الابتسام، والإصغاء

إلى ما يقول، وتوجيه إلى استخدام أسلوب مهذب، عندما يخاطب بعضهم بعضاً. وهذا السلوك الإيجابي يساعد في حد كبير على جعل الطلاب متمكنين في التحدث بالعربية.

7. تصحيح الأخطاء الشفهية: على المدرس ألا يقاطع الطلاب أثناء الكلام، لأن ذلك يعوقه عن الاسترسال في الكلام، ويشتت أفكاره، وبخاصة في المستوى الأول، ومن الأفضل التمييز بين أمرين: الأول؛ الأخطاء التي تفسد الاتصال، وفي هذه الحالة، ينبغي للمدرس أن يتدخل، وينبه الطالب على الخطأ؛ ويشجعه على تصحيحه ما أمكن والثاني؛ الأخطاء التي لا تؤثر في فهم الرسالة، ولكنها تتعلق بشكل الرسالة، وفي هذه الحالة لا يلح المدرس عليها في المرحلة الأولى، وإنما يعالجها برفق، وذلك لأن الطالب في بداية الأمر يحتاج إلى كثير من التشجيع.

8. ممارسة الطلاب التحدث بالعربية: إن أفضل طريقة لتعليم الطلاب التحدث هي أن نعرضهم المواقف تدفعهم إلى التحدث باللغة، والطالب الذي يتعلم الكلام (التحدث) باللغة لا بد له أن يكثر من التحدث بها. (إدريس، 2012، ص 104)

رابعا: مهاراتا القراءة والكتابة:

إن الفرق الأساس بين أن تكون أميا أو غير أمي هو أن تكون قادرا على القراءة والكتابة أو لا تكون على الأقل كمرحلة أولى في مفهوم الأمية. والأميون اليوم عندما يدخلون مراكز محو الأمية يكون همهم الوحيد بدأ أن يقرؤوا وأن يكتبوا ليس غير ذلك أن الكتابة والقراءة هي التي تصنفهم في مصاف طبقة أخرى غير الطبقة التي يوصفون بها. ويكاد الأطفال الصغار أن يكونوا مثلهم حين يدخلون المدرسة لأول مرة حيث يكون هدفهم الأساس أن يقرؤوا كل ما يقع عليه أبصارهم، وكتابة ما يدور في أنفسهم، وهم لا يدركون أن بلوغ هذه الغاية فيه كثير من الجهد والصعوبة، لأن القراءة والكتابة تتطلبان "كثيرا من النضج، والاستعداد اللذين لا يصل إليهما معظم الأطفال قبل سن السادسة، كما أثبتت البحوث العلمية"(محمود الناشف، 2000، ص26). ولا شك أن الاستعداد هو: "إمكانية الفرد للوصول إلى درجة من الكفاية عن طريق التدريب سواء أكان هذا التدريب مقصودا أو غير مقصود؛ فأحسن اثنين استعدادا من استطاع منهما أن يصل إلى مستوى أعلى من الكفاية بمجهود أقل وفي وقت أقصر" (أحمد طعيمة، 2006، ص26)، وعليه من الضروري معرفة مدى استعداد الطفل للتعلم قبل الانطلاق في تعليمه.

أما القراءة فهي فن أساسي من فنون اللغة، وركن مهم من أركان الاتصال اللغوي تساعد في تذوق معاني الجمال وصوره وقرأ الشيء قرآنا، جمعه وضم بعضه إلى بعض، فالقرآن معناه الجمع، وقرأت القرآن لفظت به مجموعا، وكل شيء قرأته فقد جمعته، وتقرأ بمعنى تفقهت وتنسكت، أي أصبحت قارئا فقيها وناسكا، والقرء والقارئ الوقت، والقرء الاجتماع. (ابن منظور، 2003 ,ص 23)

وتعد القراءة المصدر الأساسي للتعلم اللغة العربية للمتعلم، وهي مهارة تحتاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة، وينبغي أن تقدم القراءة للتلميذ المبتدئ الذي لم يسبق له تعلم اللغة العربية من قبل بالتدرج، انطلاقاً من على مستوى الكلمة، فالجملة البسيطة مبتدأ أو خبر غالباً ثم الجملة المركبة ثم قراءة الفقرة، ثم قراءة النصوص الطويلة. (عبد الرحمن إبراهيم الفوزان وآخرون، 2013 ,ص28)

ولا شك أن هذا التدرج وهذه التدريبات تتطلب عددا من القضايا:

- قدرة على تحقيق المطلوب، والقدرة هي كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة من أعمال عقلية وحركية، سواء أكان ذلك نتيجة تدريب أو بدون تدريب كالقدرة على تذكر قصيدة من الشعر، وللقدرة اللغوية دور أساسي في التنظيم العقلي للإنسان وقد أكدت البحوث والدراسات أن القدرة اللغوية هي سبب الفروق الفردية في الأنشطة العقلية والمعرفية. (رشدي احمد طعيمة، 2004، ص27)

إضافة إلى ذلك يتطلب أن تعرف أنّ لتعلم مهارتي القراءة والكتابة ممهدات متمثلة في:

- مهارة التمييز البصري وتتوفر لدى الطفل بالنضج العضوي والعصبي والحسي إضافة إلى الاستعداد الشخصي". (حسن عبد الباري، 1998، ص 146) ولهذا دور كبير في نجاح الطفل أو فشله في المهارتين المذكورتين أعلاه. كما لا يصح تخطي مرحلة الاستعداد بأنواعه نظرا لأهميته العلمية في حياة الطفل، فهناك عدة عوامل تؤثر في استعداد الطفل للقراءة والكتابة ومن هذه العوامل:

- الاستعداد العقلي والجسمي والانفعالي: كالبصر والسمع والنطق، وكل ما يتعلق بتأثير العوامل الاجتماعية والبيئية والاستعداد في الخبرات والقدرات بسعة القاموس اللغوي لديه، وفهمه للمعاني، ولغة الحديث وقدرته على التمييز بين الكلمات المتشابهة، التذوق، الرغبة. (حسن عبد الباري، 1998، ص32) وكلها قضايا تتطلب مراعاتها بحذر وبعلمية وواقعية.

وللقراءة مهارتان أساسيتان هما: التعرف، والفهم والمهارات الأساسية هي:

1. ربط المعنى المناسب بالرمز (الحرف) الكتابي.
2. التعرف إلى أجزاء الكلمات من خلال القدرة على التحليل البصري.
3. التمييز بين أسماء الحروف وأصواتها.
4. ربط الصوت بالرمز المكتوب.
5. التعرف إلى معاني الكلمات من خلال السياقات. (عبد الرحمن إبراهيم الفوزان وآخرون، 2013ص31).

وللقراءة دلالات متعددة، وقد نتج هذا التعدد من تعدد المستويات المطلوبة من مهارة القراءة، ومن ذلك:

- فقد عرف طعيمة على أنها: "عملية آلية ميكانيكية، تهدف إلى التعرف على الحروف وربطها ومن ثم نطقها، حيث يتم التركيز على تنمية قدرات الطفل على قراءة الكلمات وتقطيعها وتحليلها، ومعرفة الحروف وأصواتها، والانتقال من كلمة إلى أخرى، ومن سطر إلى آخر وهذه المرحلة خاصة بالمبتدئين". (رشدي احمد طعمية، 2006، ص29)

-ثم دعت الحاجة إلى ضرورة ربط الرمز بمدلوله أي فهم ما يقرأ، وهذه مرحلة تالية للمرحلة الأولى.

- ثم دخول عنصر الفهم ليبدأ التداخل بين عدة جوانب، لأن المفاهيم تتعدد.

- ثم ترتقي إلى أن تكون: "عملية عقلية معقدة غاية التعقيد، يدخل فيها من العمليات العقلية، ما يدخل في غيرها من العمليات الأخرى، كالعلوم الرياضية والهندسية وغيرها، ومن ثم فلا بد فيها من عنصر الفهم". (رشدي احمد طعمية، 2006، ص31)

- ثم إلى حل المشكلات المتنوعة بالقراءة ومن خلالها، وضرورة ممارستها للتكيف مع وضعيات اجتماعية مختلفة.

- ثم إلى وسيلة من وسائل الترفيه والاستمتاع حيث لجأ كثير من الناس إلى الكتاب ليحقق لهم ذلك الإمتاع.

أ- أهداف تعليم القراءة:

1. **هدف تشخيصي:** يمكن المعلم من وضع يده على مواطن الضعف ومعالجته
2. **هدف نفسي:** تعزيز الشعور بالثقة في النفس بأداء القراءة الجهرية التي يخاطب بها المتعلم معلمه وزملاءه، مما ينمي شخصيته المستقبلية بشكل إيجابي. (رشدي احمد طعمية، 2006، ص31)
3. **هدف اجتماعي:** ينمي تواصله مع الجماعة وتعامله معها وتهدف القراءة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي باعتبارها وحدة متماسكة للكلام (التعبير الشفوي) والقراءة والكتابة إلى التالي: (رشدي احمد طعمية، 2006، ص32)

- القدرة على القراءة الإجمالية.
- النطق الصحيح للأصوات والحروف.
- إدراك حدود الكلمات والجمل.
- إدراك الجمل المعبرة عن دلالة الصورة.
- إدراك شكل الحرف والنطق به حسب موقعه في الكلمة.
- وصل الأصوات بعضها ببعض.
- تمكين التلميذ من معرفة الأصوات المتصلة بالحرف بحركاته البسيطة والطويلة وصحت نطقها.
- التمييز السريع بين الحروف المتشابهة شكلا، المختلفة لفظا.
- قراءة نصوص قصيرة، قراءة متصلة.
- القراءة باحترام علامات الترقيم البسيطة.
- فهم معنى المقروء.
- الإجابة عن الأسئلة تتصل بمضمون النص.
- اكتساب عادات التعرف البصري كالتعرف على الكلمة من شكلها والتعرف على الكلمة من تحليل بنيتها وفهم مدلولها.

الصعوبات المتوقعة التي قد يواجهها الطلاب. وفي هذه المرحلة ترتبط بما يلي: صعوبات القراءة المرتبطة بتعلم الأصوات خاصة في القراءة الجهرية.

"ومن الصعوبات المتوقعة ما يتعلق بالتمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة وكذلك الحروف التي ترد أحياناً صوائت وأخرى صوامت." (عبد الرحمن إبراهيم الفوزان وآخرون، 2013ص 31) وغيرها من صعوبات أخرى ينبغي ترصدها ومعالجتها عند الضرورة.

وفي مستوى آخر فإن التلميذ يكون قادرا على قراءة وفهم الحروف، والجمل والكلمات والنصوص القصيرة من أجل تحقيق ذلك حددت أهداف عامة للغة العربية ومنها اشتقت الكفاءات القاعدية المستهدفة للمادة.

ب- أنواع القراءة:

عرفت مهارة القراءة عدة أنواع أهمها هي: القراءة المكثفة. والقراءة الموسعة.

فالقراءة المكثفة: تنمي قدرات الطالب على الفهم التفصيلي لما يقرؤه، وتنمية قدرته على القراءة الجهرية، وإجادة نطق الأصوات والكلمات، وكذلك السرعة، وفهم معاني الكلمات والتعبيرات.

أما القراءة الموسعة: فتعتمد على قراءة نصوص طويلة، ويطالعها الطالب خارج الصف بتوجيه من المعلم وتناقش أهم أفكارها داخل الصف، لتعميق الفهم؛ وبذا تأخذ القراءة الموسعة بيد الطالب ليعتمد على نفسه في اختيار ما يريد من كتب عربية، تقع داخل دائرة اهتمامه. ولكي تصل بطلابك إلى بناء مهارات سليمة للقراءة، اعتن بالقراءة الجهرية، بحيث ينبغي أن يحاكي التلاميذ نموذجاً مثالياً، قد يكون بصوت المعلم، أو من شريط (إن وجد). درب التلاميذ على النطق الصحيح، وعالج المشكلات الصوتية حالما تظهر لديهم، ويجب أن تراعي الأداء المعبر، ووجه انتباههم إلى خطأ القراءة ذات الوتيرة الواحدة، التي لا تضع المعاني في اعتبارها، وشجع الطلاب بعد فهمهم للجمل أو النصوص على القراءة السريعة. لأن الفرق بين القراءتين الصامتة والجهرية، هو أن القراءة الصامتة يوجه المعلم الطلاب إلى أن يقرؤوا بأعينهم فقط، ثم يناقشهم للوصول إلى معاني المفردات والفهم العام والفهم الضمني في المرحلة المتقدمة). أما الجهرية، فيبدأ فيها الطلاب بعد أن يكون قد وضح لديهم الهدف الذي يدفعهم إلى القراءة الجهرية، كالإجابة عن سؤال، أو حل مشكلة ... الخ. (عبد الرحمن إبراهيم الفوزان وآخرون، 2013,ص34)

لذلك قسمت القراءة إلى عدة أنواع بناء على عدة من الاعتبارات التالية:

1. فبحسب الشكل أو طريقة الأداء أو المقام قسمت القراءة إلى: جهرية وصامتة.
2. وبحسب الغرض: إلى قراءة للدرس، وثانية للاستمتاع، وثالثة لحل المشكلات.
3. ومن حيث مستويات القراءة إلى سطحية، ومعمقة.
4. وبحسب مستويات القدرات العقلية قراءة معرفية فهمية تحليلية تركيبية ناقدة. (حسن عبد الباري عصر، 1998، ص 149)
5. و "حسب كفاءة القارئ، فتكون بالتهجي أي انطلاقا من الحروف عندما يكون المتعلم مبتدئا أو إجمالية تنطلق من وحدات دالة: كلمات أو تراكيب عندما يكون المتعلم متقدما في هذه المهارة كل بحسب مستواه. (مصطفى حركات، د س، ص 14). إلى غير ذلك من التقسيمات الأخرى التي تزيد أو تنقص بحسب الدافع للقراءة.

I. القراءة الصامتة:

هي النظر إلى ما هو مكتوب للتعرف عليه وإدراك معناه، من خلال تحديد الحروف بواسطة البصر أو اللمس في قراءة المكفوفين أو هي ترجمة الرموز المكتوبة إلى حروف ومنها إلى كلمات يفهمها القارئ دون أن يجهر بنطقها، فهي ذهنية أو "هي عملية نطق بالعقل لا باللسان". (عابد، د س، ص 50)

مميزاتها: يعرف هذا النوع جملة من المميزات فهي:

1. تسمح للذهن بأن ينشغل بالمعاني وتحليلها، وفهم الأفكار واستيعاب المضمون.
2. وهي توفر جوا من الهدوء يساعد على استيعاب المعاني وترسيخها وسريتها.
3. فهي توفر الكثير من الجهد الوقت الهدوء، وتعلم القارئ الاعتماد على النفس في الفهم.
4. تيسر الحصول على المعارف وتزوّد المتعلم بالخبرات وتزيد من حصيلته اللغوية والفكرية. ولا يظهر الاهتمام بالقراءة الصامتة إلا في السنوات الثلاث الأخيرة.

عوامل نجاح القراءة الصامتة:

النجاح في القراءة الصامتة هدف تعليمي، تحقيقه مقصور على اختيار طريقة مناسبة للمواقف التعليمية المختلفة المتعلقة بتعليم القراءة الصامتة، والمعلم الإيجابي هو الذي يدرك ذلك ويسعى إلى تحقيقه باعتماده على الطرق الحديثة والأساليب الناجحة المبنية على حسن التخطيط ودراسة النتائج والتقويم الجيد، بعيدا عن الارتجالية والتشتت.

II. القراءة الجهرية:

وتختلف عن الصامتة في أمر واحد، هو الصوت ومن ثم استخدام جهاز النطق " القراءة المجهورة هي أن يعطي القارئ النص المكتوب الذي أمام عينيه، أو الذي حفظه صورة صوتية، ويكون التواصل في غالب الأحيان جماعيا (مصطفى حركات، د س، ص 14) شكل مكتوب - شكل صوتي - معنى.

وفي القراءة الجهرية تقرأ أولا ثم تفهم، ولا تستطيع أن تفهم قبل أن تقرأ. وذلك لأننا نرسل النص المكتوب بصوت مرتفع، وذلك بعد التعرف عليها، ثم تحويلها إلى أصوات. أي: ترجمة الرسوم المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة مفهومة من القارئ بمراعاة صحة النطق، وقواعد اللغة. لذلك فهو عبارة عن شكل مكتوب – شكل صوتي -معنى. لذلك في السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية تكون معظم القراءة جهرية، وبعض المختصين يرون ضرورة أن تكون القراءة مزيجا من القراءة الجهرية والصامتة مع قراءة جهرية سائدة في سنوات المدرسة الأولى، وقراءة صامتة تدريجيا تحتل معظم المنهج وبخاصة في الصفوف الأخيرة. (مجاور، 2000، ص 314)

ومن أهم مميزات:

1. رؤية الكلمات المكتوبة أو المطبوعة وهذه مهمة البصر والجهاز العصبي.
2. النطق بهذه الرموز المكتوبة أو المطبوعة وهذه مهمة جهاز النطق وحاسة السمع.
3. إدراك المتعلم لمعنى الكلمات منفردة ومجتمعة والتمييز بينها.
4. انفعال المتعلم ومدى تأثره بما يقرأ. (فهيم مصطفى، ب س، ص 28)

فهي التي تظهر قدرة القارئ، وتمكنه من مفاتيح المقروء، وهي أحد المنافذ التعليمية فمن خلالها يتدرب المتعلم على جودة الإلقاء، وتمثيل المعنى نبرا وتنغيما، فيشخص المعلم بذلك مواطن الضعف، وعيوب النطق، وأمراض الكلام، ويتعرف على أخطاء تلاميذه ويصححها، ويتمكن من اختبار طاقتهم، ودقتهم في القراءة، فيسهل عليه التقويم والعلاج.

وبممارستها المستمرة يتعود المتعلم على الشجاعة في مواجهة السامعين وينمو لديه شعور الثقة بالنفس من خلال حسن الإلقاء، ويبتعد عن الخجل شيئا فشيئا، لذلك هي تتطلب طاقة كبيرة لعمل أجهزة النطق والتفكير والسمع والبصر، وباستخدامهما تزيد متعة المتعلم خاصة إذا كان المقروء شعرا أو نثرا أو قصة أو حوارا عميقا ... ينمي التواصل الجماعي بين القارئ والمستمع فللقراءة الجهرية قيمة اجتماعية وثقافية وتربوية، فهي وسيلة لإنماء روح المناقشة في الجماعة والأطفال يجدون متعة حين يقرؤون بصوت مرتفع أمام المدرس". (حسن عبد الباري، 1998، ص 150) كما تساعدهم على الربط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليومية، والرموز المكتوبة، وتعودهم احترام علامات الترقيم والقواعد النحوية، وقواعد الانسجام الصوتي، مما يساعد ويسهل تحقيق أهداف الاستماع البناء، في حصص النصوص الأدبية ودروس القواعد الإملائية والنحوية.

عوامل نجاح القراءة الجهرية:

تهدف القراءة الجهرية إلى سلامة النطق وحسن الأداء مع الفهم، ولكي تحقق هدفها يجب:

1. أن يهتم المعلم بتوجيه تلاميذه على المحاكاة ومراعاة قواعد اللغة؛ لأن لغته "تحتل مكان لغة الوالدين، ومن ثم يجب أن يكون المعلم ذا قصد في لغته، وأن يكون لها معنى، كما يفعل الأب مع ابنه". (دوجلاس براون، ترجمة عبده الراجحي وآخرون، ص 1)
2. البدء بالمميزين عند القراءة لإعطاء النموذج لغيرهم ممن هم أقل منهم مستوى.
3. شرح بعض المفردات والتراكيب الصعبة إن وجدت قبل بداية القراءة.
4. عدم مقاطعة القارئ وإن أخطأ لتدريبه على الاسترسال بشرط أن لا يخل الخطأ بالمعنى، أو يفسده خاصة في النصوص الشرعية واعتماد التصحيح الذاتي المنظم، ولا يصحح المعلم إلا إذا عجز المتعلمون عن ذلك.
5. يكون التصحيح بشرح القاعدة الإملائية أو النحوية، حتى لا يتكرر الخطأ
6. مفاجأة التلميذ بالقراءة لضمان المتابعة وعدم الشرود بالذهن.

7. تنويع الأنشطة المتعلقة بالقراءة ومزج فنون اللغة، كالنحو، والمفردات، والبلاغة، والعروض دون مبالغة حتى لا تتحول حصة القراءة إلى نشاط آخر. (حسن عبد الباري، 1998، ص 06)

ويربط حسني عبد الباري عصر بين القراءة والنظرية السلوكية حيث يرى أن القراءة عملية استجابة أو رد فعل لمثير وهو المكتوب فالكاتب مثير للقارئ "بكل ما يكتبه من كلمات وجمل وتراكيب وعبارات وفقرات يشحنها بما يوده من معان وأفكار وتصورات" (حسن عبد الباري عصر، 2003، ص 06) ، وعبّر على شكل الاستجابة بحركة العين على السطور، في راحة أو تقطيب الحاجبين، ثم نطق الأصوات المعبرة عن الرموز بصوت معين تأثر بما يقرأ، والتكيف الجسمي والانفعالي مع المادة المقروءة والاستغراق فيها والتفاعل معها كرفع اليد أو الوقوف بعد أن كان جالسا وحركة الجسم، ويجعل من القراءة استجابة متعلمة لا استجابة شرطية، بحيث تعد للقراءة برامج ومحتويات وطرائق تناسب طبيعة القراءة ودافعية المتعلمين وبرامج التعزيز، يتعلم الطفل نبر الصوت ودور علامات الترقيم ثم يوظفها باستجابته عند رؤيتها.

ج- مهارة الكتابة:

تأتي مهارة الكتابة متأخرة بحسب ترتيبها بين بقية المهارات؛ فهي تأتي بعد مهارة القراءة، لأنها ترتبط بها، ومهارة الكتابة على ثلاثة أنواع هي : الرسم الهجائي أولا، والخط ثانيا، والتعبير الكتابي ثالثا وهذه تمثل المستويات التعليمية بالتدرج.

ونشير هنا إلى أن الكتابة عملية ذات شقين؛ أحدهما آلي، والآخر عقلي. والشق الآلي يحتوي على المهارات الآلية (الحركية) الخاصة برسم حروف اللغة العربية ومعرفة التهجئة والترقيم في العربية، أي النواحي الشكلية الثابتة في لغة الكتابة؛ مثل رسم الحروف وأشكالها، والحروف التي يتصل بعضها ببعض، وتلك التي تتصل بحروف سابقة لها، ولا تتصل بحروف لاحقة وعلامات الترقيم، ورسم الحركات فوق الحرف أو تحته أو في نهايته، ورسم أو عدم رسم همزات القطع والوصل. وهذه العناصر وإن كان بعضها لا يمس جوهر اللغة كثيراً، إلا أنها مهمة في إخراج الشكل العام لما يكتب، وقد يحدث إسقاطها - أحياناً - لبساً، أو غموضاً في المعنى. عند عرض مهارة الكتابة، ينبغي البدء بالجانب الآلي تدريجياً، ثم التوسع رويداً رويداً، وذلك لمساعدة الطلاب على تعرف الشكل المكتوب للكلمة العربية. أما الجانب العقلي، فيتطلب المعرفة الجيدة بالنحو والمفردات، واستخدام اللغة وهي مرحلة لا شك متأخرة عن الأولى. (عبد الرحمن إبراهيم الفوزان وآخرون، 2013، ص37).

والمتأمل في دائرة التواصل البشري يلاحظ أن عملية التواصل اللغوي تتم بطريقتين: شفوية وكتابية، وهذه الأخيرة لا تقل أهمية عن الأولى، بل أصبحت اللغة المكتوبة تؤدي معظم مهام الحياة اليومية إن لم نقل كلها، فمختلف الجرائد والمجلات والكتب على أنواعها، والرسائل الشخصية والإداري واتصالات الانترنيت، وما إليها من أمثلة أخرى دليل كاف على ما نقصده، ومن هنا ينطلق الاهتمام بالخط وإجادة التعبير به وتأدية الغرض من خلاله، ومستوى باطن يهتم بالمحتوى وبناء الأفكار، ومنه فهي قدرة ومهارات عقلية وجسمية وحس حركية، ويختلف في أسبقية تعليم المستوى الأول أم الثاني أثناء تعليم الكتابة، وما هو مناسب أكثر لسن وقدرات الطفل.

ولا شك أن الإنسان هو الذي اخترع الكتابة كلها وطورها، ففي البداية عبر الناس عن حاجاتهم بالأصوات ، ومع تطور الحياة البشرية الاجتماعية وفرض الاستقرار بعد حياة البدو والترحاب، احتاج الإنسان لنقل أفكاره لغيره ممن عنه مكانا وزمانا، فتوصل إلى الكتابة ، بغض الطرف عن كونها توقيف أم اصطلاح فإنها مرت بمراحل حتى وصلت إلى الشكل الذي هي عليه اليوم، لذلك فهي: "اتفاق" إنساني على تثبيت الأصوات في صورة منقوشة، تضمن لها البقاء والدوام أطول فترة ممكنة، لأغراض محددة في كل مجتمع إنساني"(عطية، ب س ، ص 213) وبأنها: "حروف أو رموز مرسومة تصور ألفاظا دالة على المعاني التي قصدها الكاتب من النص المكتوب، (عطية، ب س ، ص 213) ومن ثم ليس هناك من وسيلة لاكتسابها إلا عن طريق التعليم والتدريب. وإذا كان لكل لغة ظواهر تميز كتابتها، فمن أهم ظواهر اللغة العربية، التي ينصح المربون ويوليها المعلم أهمية عند تدريبه الطلاب ضرورة التركيز على الجانب الآلي من الكتابة ومن ذلك الضبط بالشكل أي وضع الحركات القصيرة على الحروف) وتجريد الحرف والمد والتنوين والشدة، و (ال) الشمسية، و(ال) القمرية، والتاء المبسوطة والمربوطة، والحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب والهمزات. (عبد الرحمن إبراهيم الفوزان وآخرون، 2013،ص42).

د- أهداف تعليم الكتابة:

الكتابة وسيلة لتخليد التراث الإنساني استخدمها الفكر لتدوين العلوم وتطويرها ونقلها عبر التاريخ، والأهم من ذلك أنها وسيلة التعليم في جميع التخصصات، ولا يمكن فصلها عن القراءة، فهما وجهان لعملة واحدة هي اللغة، بحيث لا يمكن للمتعلم أن يكتسب مهارات نظرية عن طريق ملاحظة الأشياء وإجراء التجارب عليها فقط دون تسجيلها وحفظها.

التدريب على مهارات الاتصال اللغوي الكتابي السليم، الذي أصبح يشمل جميع مظاهر الحياة وشؤونها، والالتزام بشروطها، وهي الوضوح والسرعة والترتيب.

ومن المفيد الذي يراه المربون مناسبا وضروريا لسلوك منهجية صائبة تفيد المتعلم أكثر هو أن يبدأ تعليم الكتابة من خلال المواد اللغوية، التي سبق للطالب أن استمع إليها، أو قرأها ومن المفيد في هذا الصدد أن يقوم تنظيم المادة، ويتناسب محتواها مع ما في ذهن الطالب. فعندما يشعر الطالب أن ما سمعه، أو قرأه، أو قاله، يستطيع كتابته، فإن ذلك يعطيه دافعاً أكبر للتعلم والتقدم والتدرج أمر مهم في تعليم المهارات الكتابية للطالب، فمن الأفضل أن يبدأ الطالب بنسخ بعض الحروف، ثم ينسخ بعض الكلمات، ثم كتابة جمل قصيرة. (عبد الرحمن إبراهيم الفوزان وآخرون، 2013، ص44).

أهداف تعليم الكتابة في المراحل الأولى:

1. هيئة حسنة وجلسة معتدلة، ووضع سليم لليد والذراع.
2. وضع سليم صحيح للأدوات المستعملة، كالقلم والكراسة والكتاب.
3. نظافة الكتابة وتنظيم السطور والجمل.
4. رسم خطوط متنوعة (عمودي، أفقي مائل منحني) تدريبا له على حسن مسك القلم بطريقة جيدة صحيحة تناسب الكتابة السوية المقروءة.
5. كتابة الحروف منفردة إتقانا لها وحدها قبل ربطها بغيرها لإعطاء كل حرف حقه.

6. كتابة الحروف متصلة ضمن كلمات بسيطة قصيرة.
7. تمييز الحروف عن بعضها البعض ورسمها رسما صحيحا.
8. الكتابة على السطر واحترام أوضاع الحروف واتجاهاتها.
9. كتابة الحروف بتناسق وتناسب بين الأحجام والمسافات.
10. ترك مسافة بين الكلمات وإعطاء كل حرف الاتساع اللازم.
11. الدقة في الميل والانحدار في الحروف.
12. تخطيط مريح للسطور والكلمات والحروف.
13. كتابة الحرف في حجم مناسب.
14. حرية الحركة أثناء الكتابة. (شريف الدين، 2022، 46)

لأن المطلوب هو: الكتابة الصحيحة وحسن الخط ليكون مقروءا وتنظيم الخطب الطريقة المناسبة. وقد لخص الباحثون أهداف تعليم الخط في أمور ثلاثة هي: الوضوح السرعة، الجمال". (عبد العليم إبراهيم، ب س، ص 365)

ومن أساليب تعليم الخط ما يلي:

1. نسخ كلمات وجمل قصيرة مع مراعاة المسافات الفاصلة فيما بينها. بل ونسخ دروس كاملة عندما يتعلق الأمر بمرحلة أعلى مستوى.
2. ترتيب عناصر الجملة ترتيبا صحيحا.
3. إبدال كلمات بأخرى مناسبة للمعنى.
4. ملء فراغات بكلمات مناسبة.
5. كتابة جملة انطلاقا من مدلول صورة أو إنشاء موضوع قصير قريب من حياة المتعلم.
6. الإجابة عن سؤال إجابة كاملة انطلاقا من عناصر السؤال.
7. شطب كلمة غير مناسبة في الجملة.
8. كتابة جمل قصيرة مترابطة حول موضوع واحد أو شريط مصور. (شريف الدين، 2022، 46)

خلاصة الفصل:

إن تحقيق تكامل في نمو الطفل وتعلمه يتطلب إتاحة الفرص له للتعلم عن طريق نشاطه وتفاعله مع البيئة المحيطة به بدافع نابعة من ذاته بسرعته الخاصة دون ضغوط التأثير بسرعة تعلم أي أطفال آخرين في فصله ، و أن يقدم له التعلم الملائم لظروفه ومواهبه وميوله ومستوى نموه أي ينبغي أن يقوم تعلمه وتوجيهه على أساس التعلم الفردي بحيث يكون الطفل محور العملية التربوية ويقوم بدور نشط في التعلم ، ويكون دور المعلمة هو دور الرفيق للتعلم وتقديم المساعدة للطفل في تعلمه عند حاجته لها ، وبقدر حاجته إليها مع الاهتمام التام بعد مدفعه لتعلم ما هو غير مستعد لتعلم هدف ما.

الفصل الخامس: الجانب التطبيقي

- تمهيد
- الدراسة الاستطلاعية
- الدراسة الاساسية
- عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد:

ان الدراسة الميدانية وسيله هامه للحصول على الحقائق الموجودة في مجتمع البحث اذ عن طريق الدراسة الميدانية تسهل لنا عمليه جمع البيانات وتحليلها وقد تطرقت في هذا الفصل الى المنهج المتبع وكذا العينة وحدود الدراسة ثم التعرف على أدوات البحث ثم تبيان الخصائص السيكومترية والأساليب الإحصائية التي تم حساب بها أسئلة الاستبيان من اجل الحصول على نتائج عينه الدراسة الميدانية وكان الهدف منها اثبات صحة الفرضيات او خطئها.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة في أي بحث علمي او مذكرة لانه يتم من خلالها تمكن الباحثة من المعرفة الأولية للبحث والتأكد من إمكانية تطبيق أدوات القياس وأيضا يتم تحديد مدى صلاحية هذه الأدوات كما تستفيد الباحثة من الدراسة الاستطلاعية كخبرة تمهيدية في التعامل مع افراد العينة الكلية للبحث وذلك اثناء اجراء الدراسة الأساسية عليها لاحقا.

1- حدود الدراسة الاستطلاعية:

أ-الحدود المكانية: طبقت الدراسة الاستطلاعية بابتدائية براهيمي لحسن بالولاية المنتدبة قصر الشلالة.

ب-*الحدود الزمنية:* حددت مدة الدراسة الاستطلاعية بخمسة أيام من 1 فيفري الى 5 فيفري 2024.

2- الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية الى تحقيق ما يلي:

أ- الاستطلاع والتعرف على الظروف التي اجري فيها البحث.
ب- التعرف على الصعوبات التي تقف في طريق اجراء البحث.
ت- صياغة البحث بطريقة دقيقة تمهيدا للدراسة المعمقة.
ث- الوصول الى الظاهرة المراد دراستها وجمع المعلومات.

3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية 32 معلم ومعلمة كما هو موضح في الجدول الاتي:

جدول رقم (01): يوضح خصائص العينة في الدراسة الاستطلاعية:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	5	%15.62
إناث	27	%84.38
المجموع	32	%100

تعليق: من خلال الجدول رقم (01) اتضح لنا ان تكرار الذكور خمسه من 32 أي نجده بنسبه 15.62% اما تكرار الاناث الذي يبلغ 27 من 32 نجد نسبته 84.38، وبذلك يظهر نسبة الاناث في الدراسة الاستطلاعية يفوق نسبه الذكور.

4- الأدوات المستعملة في الدراسة الاستطلاعية:

تتمثل أداة الدراسة في استبيان صممته الباحثة، حيث تم الاطلاع على العديد من المصادر والمؤلفات السابقة التي استخلصت منها الباحثة ما تحتاجه في البحث في الجانبين النظري والتطبيقي، وبعد استفائها لعدد من الأفكار والمعلومات قامت بإعداد استبيان مكون من شقين الأول خاص بقياس اتجاه المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية، وقد تجسدت بنوده في الاستمارة(1) وهذا وفقا لطبيعة التساؤلات المنبثقة من أهداف البحث. وقد تكونت الاستمارة (1) مبدئيا من "12" بنداً.

أما الشق الثاني من الاستبيان فقد خصص لقياس المهارات اللغوية التي تسعى الأقسام التحضيرية لتنميتها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وقد تجسدت بنوده في الاستمارة(2) وهذا وفقا لطبيعة التساؤلات المنبثقة من أهداف البحث. وقد تكونت الاستمارة (2) مبدئيا من "38" بنداً موزعة على أربع أبعاد. وهو ما يوضحه الجدول (02).

جدول رقم (02): يوضح مجموع البنود الموزع على الأبعاد:

الاستمارة (1)	مجموع البنود
اتجاه المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية	12
الاستمارة (2)	مجموع البنود
البعد الأول: مهارة الاستماع.	10
البعد الثاني: مهارة التحدث.	9
البعد الثالث: مهارة القراءة.	10
البعد الرابع: استعداد الكتابة.	9
المهارات اللغوية التي تسعى الأقسام التحضيرية لتنميتها من وجهة نظر المعلمين	38

تعليق: من خلال الجدول رقم (02) اتضح لنا ان الاستمارة الاولى ذات المحتوى اتجاه المعلمين نحو دور الاقسام التحضيرية في تنميه المهارات اللغوية تكونت من 12 بند اما الاستمارة الثانية التي تتمحور حول المهارات اللغوية التي تسعى الاقسام التحضيرية لتنميتها من وجهه نظر المعلمين هي فقد شملت اربعة المهارة الاولى وهي مهاره الاستماع ب 10 بنود والثانية مهاره التحدث ب 9 بنود والثالثة مهارة القراءة بـ 10 بنود والرابعة مهارة الاستعداد للكتابة بتسع بنود، وبذلك كان مجموعها كل 38 بند.

بدائل الإجابة في أداة القياس:

- في المقياس(1) تمثلت بدائل الاجابة بـ: موافق بشدة، موافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة. حيث تعطى الدرجة (0) للاختيار لا أوافق بشدة والدرجة(1) للاختيار لا أوافق والدرجة(2) للاختيار غير متأكد والدرجة (3) للاختيار أوافق والدرجة(4) للاختيار أوافق بشدة.

- في المقياس(2) تمثلت بدائل الاجابة بـ: كثيرا جدا، كثيرا، أحياناً، قليلاً، لا أبدا، حيث تعطى الدرجة (0) للاختيار لا أبدا والدرجة(1) للاختيار قليلا والدرجة (2) للاختيار أحيانا والدرجة (3) للاختيار كثيرا والدرجة(4) للاختيار كثيرا جدا.

5- الخصائص السيكومترية لادوات الدراسة:

1- مقياس اتجاه المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية:

أ- الصدق:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين هما:

صدق المحكمين:

بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس، بلغ عددهم (05) أساتذة وقد طلب منهم إبداء رأيهم بشأن المقياس وكتابة ملاحظتهم ومقترحاتهم من حيث صياغة بنود المقياس، ومحتواه و مدى ملائمته لطبيعة عينة الدراسة، وتم تعديل المقياس في ضوء أراء السادة المحكمين، حيث تم تعديل صياغة بعض البنود لبعض الأسئلة من حيث:

1-سلامة الصياغة العلمية واللغوية للفقرات.

2-ملائمة الأسئلة.

3-إبداء ملاحظات عامة على المقياس.

و في ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم اجراء التعديل اللازم، تم تعديل صياغة بعضها، كما أشار إلى ذلك السادة المحكمين ليصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (12) بندا، أنظر الملحق 01.

الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):

جدول رقم (03): يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس اتجاه المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	التقييم
المقياس الكلي للاتجاه	الدنيا	8	63.375	3.662	-12.*318*	0.00	دالة
	العليا	8	119.000	12.235			

تعليق: من خلال الجدول رقم (03) وجدنا ان قيمه (ت) المحسوبة قدرت بـ 12.318 وهي دلالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 مما يشير الى ان المقياس 1 قادر على التمييز بين مجموعتين المتطرفتين، مما يؤكد على صدق الأداة.

ب- الثبات:

الثبات بطريقة الاتساق الداخلي عن طريق حساب ألفا كرونباخ(α):

الجدول رقم (04): يوضح الثبات بطريقه الفا كرونباخ لمقياس اتجاه المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
المقياس الكلي	12	0.82

تعليق: من خلال الجدول رقم (04) يتضح لنا ان معامل ثبات الاستبيان بطريقة الفا كرونباخ والذي عدد فقراته 12 فقره قد بلغت قيمه 0.82 وهذا يدل على ان المقياس 1 يتمتع بدرجه جيده ومقبولة من الثبات وبذلك يمكن تطبيقه على عينه الدراسة الأساسية.

2- مقياس المهارات اللغوية التي تسعى الأقسام التحضيرية لتنميتها من وجهة نظر الأساتذة:

أ- الصدق:

صدق المحكمين:

ومدى ملائمته لطبيعة عينة الدراسة، وتم تعديل المقياس في ضوء أراء السادة المحكمين، حيث تم تعديل صياغة بعض البنود لبعض الأسئلة من حيث:

1 - سلامة الصياغة العلمية و اللغوية للفقرات.

2 - ملائمة الأسئلة.

3 - إبداء ملاحظات عامة على المقياس.

وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم اجراء التعديل اللازم، بحيث تم حذف بند واحد. وتعديل صياغة بعضها، وفق لما أشار إلية السادة المحكمين ليصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (37) بندا، أنظر الملحق 01.

الصدق التميزي (صدق المقارنة الطرفية):

جدول رقم (05): يمثل يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس المهارات اللغوي التي تسعى الأقسام التحضيرية لتنميتها

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	التقييم
مهارة الاستماع	الدنيا	9	24.777	3.073	-5.585	0.00	دالة
	العليا	9	32.555	2.833			
مهارة التحدث.	الدنيا	9	18.333	2.179	-9.845	0.00	دالة
	العليا	9	26.555	1.481			
مهارة القراءة.	الدنيا	9	20.666	2.397	-2.953	0.00	دالة
	العليا	9	24.777	3.419			
مهارة الكتابة	الدنيا	9	19.363	3.471	-5.005	0.00	دالة
	العليا	9	27.000	3.801			
المقياس الكلي	الدنيا	9	81.888	21.011	-8.050	0.00	دالة
	العليا	9	110.333	12.498			

تعليق: من خلال الجدول رقم (05) نلاحظ ان هناك فروقا دالة احصائيا بين اجابات الأفراد من المجموعة الدنيا والعليا على المقياس2 حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمقياس 2 للمجموعة العليا 110.33 بانحراف معياري قدره 12.498أما قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا فقد بلغ 81.88 والانحراف المعياري قدر بـ 21,01، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة 8.050- وهي داله احصائيا عند مستوى الدلالة 0.00 ويمكن استخلاص النتائج التالية حسب كل بعد:

- **مهارة الاستماع:** المجموعة الدنيا بلغ المتوسط الحسابي بها 24.77 والانحراف المعياري لها 3.07 اما المجموعة العليا فمتوسطها الحسابي قدر ب 32.55 والانحراف المعياري 2.83 وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة بها 5.58- وهي داله احصائيا عند مستوى الدلالة 0,00
- **مهارة التحدث:** المجموعة الدنيا بلغ المتوسط الحسابي بها 18.33 وانحرافها المعياري قيمته 2.1 17 اما المجموعة العليا فمتوسطها الحسابي قدر ب 26.55 والانحراف المعياري قدر ب1.48، وقد بلغت قيمه (ت) محسوبة 9.84 - وهي قيمة داله احصائيا عند مستوى الدلالة 0,00.
- **مهارة القراءة :** المجموعة الدنيا بلغ المتوسط الحسابي بها 20.66 والانحراف المعياري قدر ب 2.39 اما المجموعة العليا فمتوسطها الحسابي قدر ب 24. 77 والانحراف المعياري فقد قدر ب 3.41، وقد بلغت قيمة (ت) محسوبة 2.95- وهي قيمة داله احصائيا عند مستوى الدلالة 0,00.
- **مهارة الكتابة :** المجموعة الدنيا بلغ المتوسط الحسابي بها 19.36 والانحراف المعياري قدر ب3.47 اما المجموعة العليا فمتوسطها الحسابي قدر ب 27.0 والانحراف المعياري قدر ب3.8، كما بلغت قيمه

(ت) محسوبة عندها 5.005- وهي قيمة داله احصائيا عند مستوى الدلالة 0,00 وتشير هذه النتائج الى ان المقياس 2 قادر على التمييز بين مجموعتين المتطرفتين، مما يؤكد على صدق الاداة.

ب-الثبات:

الثبات بطريقة الاتساق الداخلي عن طريق حساب ألفا كرونباخ(α):

جدول رقم (06): يوضح حساب الثبات بطريقه الاتساق الداخلي عن طريق حساب الفا كرونباخ:

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
مهارة الاستماع	10	0.65
مهارة التحدث	8	0.70
مهارة القراءة	10	0.85
مهارة الكتابة	9	0.77
المقياس الكلي	37	0,86

تعليق: من خلال الجدول رقم (06) نلاحظ ان معامل الثبات بطريقه الاتساق الداخلي عن طريق حساب الفا كرونباخ للمقياس الكلي وجد أنه يساوي 0.86 بالنسبة للمقياس ككل ويمكن استخلاص النتائج التالية حسب كل بعد:

- **مهارة الاستماع:** عدد الفقرات 10 ومعامل الثبات 0.65.
- **مهارة التحدث:** عدد الفقرات ثمانية معامل الثبات 0.70.
- **مهارة القراءة:** عدد الفقرات 10 ومعامل الثبات 0.85 .
- **مهارة الكتابة:** عدد الفقرات تسعه ومعامل الثبات 0.77.

وتدل هذه النتائج على ان المقياس 2 يتمتع بدرجه جيده ومقبولة من الثبات وبالتالي يمكن تطبيقه على الدراسة الأساسية.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1- حدود الدراسة الاساسية:

أ- الحدود المكانية: اجريت دراساتنا المتعلقة بالتربية التحضيرية ودورها في تنميه المهارات اللغوية في العديد من المدارس الابتدائية ونذكرها على النحو التالي (طرشون مختار ، دحلاب لحسن، احمد بوده، احمد بركان الحسين، بوشول عبد القادر، يحيى تلحسن، بن بو علي ابراهيم الحسن، سعدان العقيد عثمان الولاية المنتدبة قصر الشلالة لولاية تيارت).

ب- الحدود الزمنية: انطلقت الدراسة الأساسية ابتداء من 10 فيفري 2024 الى غاية 24 مارس 2024

أين تمت الدراسة الميدانية من خلال توزيع استمارات الاستبيان على افراد العينة حيث قمت بتوصيل الاستمارات الى المعلمين في اقسامهم وإعادة جمعها بعد ملئها.

2- عينة الدراسة الاساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 103 معلم ومعلمة من معلمي المدرسة الابتدائية تم اختيارهم بطريقة عشوائية وهي العينة التي تمت تطبيق الاستبيان عليها.

3- وصف أدوات الدراسة الأساسية:

تتمثل أداة الدراسة الأساسية في استبيان صممته الباحثة، وهو مكون من شقين الأول خاص بقياس اتجاه المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية، وقد تجسدت بنوده في الاستمارة(1) وهذا وفقا لطبيعة التساؤلات المنبثقة من أهداف البحث. وقد تكونت الاستمارة (1) من "12" بنداً.

أما الشق الثاني من الاستبيان فقد خصص لقياس المهارات اللغوية التي تسعى الأقسام التحضيرية لتنميتها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وقد تجسدت بنوده في الاستمارة(2) وهذا وفقا لطبيعة التساؤلات المنبثقة من أهداف البحث. وقد تكونت الاستمارة (2) من "38" بنداً موزعة على أربع أبعاد. هي مهارة الاستماع ومهارة التحدث ومهارة القراءة ومهارة الكتابة.

4-خصائص عينة الدراسة الاساسية:

أ- حسب متغير تدريس الأقسام التحضيرية:

جدول رقم(07) يبين توزيع عينة حسب متغير تدريس الأقسام التحضيرية

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
درس المعلم (ة) الأقسام التحضيرية	53	%51.45
لم يدرس المعلم (ة) الأقسام التحضيرية	46	%48.55
المجموع	103	%100

تعليق: من خلال الجدول رقم (07) يتضح لنا ان المعلمين الذين درسوا الأقسام التحضيرية 53 معلم بنسبه 51.45% اما المعلمون الذين لم يدرسوا الأقسام التحضيرية فقد بلغ عددهم 46 بنسبه 48.55% اي ان نسبه المعلمين الذين درسوا الأقسام التحضيرية تفوق نسبه الذين لم يدرسوا هذه الأقسام.

ب- حسب متغير الحالة المدنية:

جدول رقم(08): يبين توزيع عينة حسب متغير الحالة المدنية:

الحالة المدنية	التكرار	النسبة المئوية
متزوج	55	% 53.39
أعزب	39	% 37.86
مطلقة	5	%4.85
ارملة	4	%3.88
المجموع	103	100%

تعليق: من خلال الجدول (08) يتضح لنا ان نسبه المعلمين المتزوجين تفوق 53% ونسبه العازبين تفوق 37% والمطلقين بلغت نسبتهم 4.85% أما الارامل فقد بلغت نسبتهم 3.88%، إذا نسبه المتزوجين هي النسبة الأعلى في عينة الدراسة.

ج- حسب متغير مادة التدريس:

جدول رقم(09): يوضح توزيع المعلمين حسب ماده التدريس:

المادة	التكرار	النسبة المئوية
عربيه	95	92. 23%
فرنسية	2	1.94%
انجليزيه	5	4. 85%
بدنيه	1	0.97%
المجموع	103	100%

تعليق: من خلال الجدول يتضح لنا ان نسبه توزيع المعلمين حسب ماده التدريس، حيث يأتي معلمو مادة العربية بنسبة مرتفعة قدرت ب 92% أما معلمو اللغة الفرنسية فقد حددوا بمستوى ضئيل قدر ب 1.94% وأما معلمو الانجليزية فقد قدرت نسبتهم ب 4.85% في حين قدرت نسبة معلمي التربية البدنية ب 0.97%. وعليه فان نسبه معلمين اللغة العربية هي التي تتفوق جميع النسب.

د- حسب متغير الجنس:

جدول رقم(10): يوضح توزيع المعلمين حسب متغير الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
اناث	85	82.52%
ذكور	18	17.47%
المجموع	103	100%

تعليق: من خلال الجدول(10) يتضح لنا ان نسبه توزيع المعلمين حسب متغير الجنس حيث سجلت الاناث نسبة 82% أما الذكور فقد سجلوا نسبة 17% من العينة الكلية للدراسة وبذلك نقول أن نسبة الاناث تفوق نسبة الذكور.

ر- حسب متغير العمر:

الجدول رقم (11): يبين توزيع العينة حسب متغير السن:

السن	التكرار	النسبة المئوية
من 23 الى 33	36	34.9%
من 34 الى 44	45	43. 86%
من 45 الى 55	22	21.35%
المجموع	103	100%

تعليق: من خلال الجدول (11) يتضح لنا نسب متغير السن لدى المعلمين، فقد جاءت الفئة من 23 الى 33 سنه بنسبه 34.9% وفئة من 34 الى 44 سنه بنسبه 43.86% والفئة الاخيرة من 45 الى 55 سنه بنسبه 21.35%، عليه نستنتج أن الفئة من 34 إلى 44 هي الاكثر تفوقا مقارنة بالنسب الاخرى.

ز-حسب متغير الشهادة المتحصل عليها:

جدول رقم (12): يبين توزيع العينة حسب الشهادة المتحصل عليها:

الشهادة	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	54	52.42%
ماستر	45	43. 6%
ماجستير او دكتورة	1	0.97%
شهادة اخرى	3	21.91%
المجموع	103	100%

تعليق: من خلال هذا الجدول رقم (12) يتضح لنا توزيع أفراد العينة حسب الشهادات المتحصل عليها، فقد بلغت نسبه المعلمين المتحصنين على ليسانس 52.42% ، أما المعلمين المتحصلين على الماستر فقد بلغت نسبتهم 43.6 %،في حين المعلمين المتحصلين على شهادات عليا الماجستير او الدكتوراه فقد بلغت نيتهم 0.97%، أما المعلمين المتحصلين على شهادات اخرى فقد قدرت نسبتهم ب2.91 %، وعليه فإن الشهادة الاكثر تداولا بيم معلمي عينة الدراسة هي شهادة ليسانس.

و- حسب متغير سنوات الخبرة:

جدول رقم (13): يبين توزيع عينة حسب متغير سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
اقل من 10سنوات	7	%6.80
بين 10 سنوات و20سنوات	70	%67.95
من أكثر من 20سنة	26	%25.25
المجموع	103	%100

تعليق: من خلال الجدول رقم (13) يتضح لنا ان توزيع عينه المعلمين حسب متغير سنوات الخبرة جاء على النحو التالي، فئة اقل من 10 سنوات بتكرار 7 ونسبه قدرت ب6.80% أما فئة بين 10 سنوات و 20 سنه فكان تكرارهم 70 ونسبتهم المئوية قدرت ب 67.95% في حين فئة اكثر من 20 سنه فقد بلغ تكرارهم 26 ونسبتهم المئوية 25.25%، وعليه نستنتج أن أغلب معلمي عينة الدراسة لديهم سنوات خبرة تتراوح من 10 إلى 20 سنة.

5- منهج الدراسة:

ويعني المنهج مجموعه من القواعد التي يتم وضعها للوصول الى حقيقة في العلم اي انه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة وتختلف المناهج باختلاف المواضيع حيث ان طبيعة الدراسة تحدد المنهج المناسب وقد استخدمت في هذه الدراسة المنهج الوصفي وذلك لتماشيه مع معطيات الدراسة والواقع الذي نهتم بوصفه.

6- ظروف اجراء الدراسة:

بعد تحديد عينة الدراسة وتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة تم تطبيق الأدوات على افراد العينة الأساسية وذلك بالعديد من الابتدائيات بولاية تيارت قدم لهم المقياسين معا وقدمت لهم بعض التوجيهات المحددة فيما يلي:

- الحرص على عدم كتابة الاسم واللقب للتعامل مع الاستبيان بأريحية.
- الإجابة على كل البنود بمصداقية وعدم ترك الفراغ.

7- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

يعرف إبراهيم (2005) الإحصاء هو العلم الذي يهتم بالدراسات الخاصة بالمجتمعات والظواهر الإحصائية المقاسة، من حيث جمع وتسجيل الحقائق الخاصة بها، ثم تنظيمها وتلخيصها بطريقة يسهل معه عرض هذه الحقائق وتحليلها بما يساعد على تفهم اتجاهاتها وعلاقتها لبعضها البعض بهدف تفهم حقيقة هذه الظواهر والمجتمعات ونلمس ذلك في القوانين والنظريات التي تحكمها وتساعدها على الوصول إلى قيمتها في الحاضر والتنبؤ بقيمتها في المستقبل سواء تعلقت هذه الدراسات بظواهر علمية واقتصادية واجتماعية. أي انه علم اتخاذ القرارات الموضوعية في ظل توافر معلومات محددة بهدف التطبيق على كافة العلوم الأخرى والتوصل إلى قرارات حكيمة تزيد من درجة الاطمئنان لمثل هذه القرارات (قمان، 2013, ص24)

أما أبرز هذه الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة ما يلي:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري
- النسبة المئوية.
- التكرارات
- معامل ألفا كرونباخ.
- اختبار (ت) لعينة واحدة.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين
- الوزن النسبي
- تحليل التباين الأحادي

ثالثا: عرض وتفسير نتائج الدراسة:

1-عرض نتائج الدراسة:

- التساؤل الأول: هل اتجاهات المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال إيجابي؟

- للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس اتجاهات المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال، حيث بلغ المتوسط الحسابي 48.252 بانحراف معياري يقدر بـ 5.938 وهي قيمة مرتفعة عن المتوسط الفرضي للمقياس، وللتأكد من دلالة الفروق تم تطبيق اختبار (ت) لعينة واحدة لبيان دلالة الفروق بين المتوسط الحقيقي للعينة والمتوسط الفرضي للمقياس، والجدول (14) يبن النتائج المتوصل إليها.

جدول (14): نتائج اختبار (ت) لمجموعة واحدة:

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التقييم
103	48.252	5.938	36	20.938	0.000	مرتفع

تعليق: من خلال الجدول رقم(14) يتضح لنا ان استجابات افراد العينة على استبيان اتجاهات المعلمين نحو الأقسام التحضيرية و دورها في تنمية المهارات اللغوية البالغ عددهم 103 معلم جاء مرتفع حيث نجد ان المتوسط الحسابي بلغ 48.25 بانحراف معياري قدر بـ 5.938 وبمقارنتها بالمتوسط فرضي للمقياس الذي قدر ب 36 وجدنا أن نتائج اختبار (ت) لمجموعة واحدة بلغت قيمتها ب 20.938 وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.00 . ما يؤكد الاتجاه الايجابي لأفراد العينة نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية.

وعليه فإننا نقبل تساؤل البحث الذي ينص على ان اتجاهات المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية للطفل الايجابي ونسبة التأكد من هذه النتيجة 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1% .

- التساؤل الثاني: ما هي المهارات لغوية التي تركز الأقسام التحضيرية على تنميتها عند الأطفال من وجهة نظر المعلمين؟

- وللإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بنود مقياس المهارات لغوية التي تركز الأقسام التحضيرية على تنميتها عند الأطفال من وجهة نظر المعلمين بأبعاده الأربعة، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول رقم (15).

جدول رقم (15): يبين استجابات أفراد عينة الدراسة على بنود المقياس بأبعاده الأربعة:

المتغير	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	الترتيب
مهارة الاستماع	10	40	29.184	3.922	72.96	1
مهارة التحدث	8	32	20.155	3.727	62.98	4
مهارة القراءة	10	40	26.417	5.310	66.04	3
مهارة الكتابة	09	36	24.087	4.235	66.90	2
المقياس الكلي	37	148	99.844	13.261		

تعليق: من خلال الجدول رقم (15) يتضح لنا ان استجابات أفراد عينة الدراسة على بنود المقياس بأبعاده الأربعة جاءت النتائج على النحو التالي، أولا مهارة الاستماع التي تقدر فقراتها ب 10 درجتها الكلية 40 ومتوسطها الحسابي قدر ب 29. 184 وانحرافها المعياري 3.92 بوزن النسبي قدره ب 72.96 وبذلك كان ترتيبها الأول، اما المهارة الثانية مهارة التحدث فقد بلغ عدد فقراتها ثمانية والدرجة الكلية لها 32 والمتوسط الحسابي لها قدر ب 20.15 وانحرافها المعياري قدر ب 3.727 والوزن النسبي قدر ب 62.98% وبذلك جاء ترتيبها في المرتبة الرابعة. اما المهارة الثالثة مهارة القراءة فقد بلغ عدد فقراتها 10 والدرجة الكلية لها 40 كما بلغ متوسطها الحسابي 26.417 وانحرافها المعياري قدر ب5.310 أما الوزن النسبي قدر بـ 66.04 وبذلك جاء ترتيبها في المرتبة الثالثة. أما المهارة الأخيرة وهي مهارة الكتابة فقد بلغ عدد فقراتها تسعة والدرجة الكلية لها 36 أما متوسطها الحسابي فقد قدر بـ 24.087وانحرافها المعياري قدر ب 4.235 اما الوزن النسبي لها فقد بلغ 66.90 وبذلك جاء ترتيبها في المرتبة الثانية.

أما المقياس الكلي فقد بلغت نتائجه على النحو التالي عدد فقراته 37 فقرة درجته الكلية 178 كم قدر متوسطه الحسابي قدر ب 99.844 وانحرافه المعياري قدر ب13.261 وعليه فان التساؤل القائل ما هي المهارات اللغوية التي ترتكز على الأقسام التحضيرية على تنميتها عند الأطفال من وجهة نظر المعلمين وجدنا انها مهارة الاستماع في المرتبة الأولى وهي المهارة التي يرتكز عليها الأقسام التحضيرية ثم أتت مهارة الكتابة في المرتبة الثانية تلتها مهارة القراءة في الترتيب الثالث وفي الأخير جاءت مهارة التحدث في الترتيب الرابع.

- التساؤل الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين الذين درسوا أقسام تحضيرية والمعلمين الذين لم يدرسوا أقسام تحضيرية في اتجاهاتهم نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال؟

- وللتحقق من هذا التساؤل تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين المعلمين الذين درسوا أقسام تحضيرية والمعلمين الذين لم يدرسوا أقسام تحضيرية في اتجاهاتهم نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال، وقد تم التوصل للنتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (16): قيم اختبار (ت) توضح دلالة الفروق في الاتجاهات نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهرات اللغوية وفقا لتغير تدريس الاقسام التحضيرية:

المتغير	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	التقييم
المقياس الكلي للاتجاه	تدريس القسم التحضيري	53	36.535	5.490	0.635	0.52	غير دالة
	عدم تدريس القسم التحضيري	46	35.783	6.483			

تعليق: من الجدول رقم (16) يتضح لنا ان استجابات أفراد العينة على استبيان اتجاهات المعلمين نحو الأقسام التحضيرية ودورها في تنمية المهارات اللغوية والبالغ عددهم103 معلما لم تختلف وفقا لمتغير التدريس للأقسام التحضيرية، فأفراد العينة الذين درسوا الأقسام التحضيرية بلغ عددهم 53 بمتوسط حسابي قدر ب 36.535 وانحراف معياري قدر ب 5.490 اما أفراد العينة الذين لم يدرسوا القسم التحضيري فقد بلغ عددهم 46 ، بمتوسط حسابي بقدر ب 35.783 وانحراف معياري قدر ب 6.48 ، أما قيمة التاء(ت) لتقصي الفروق بين المجموعتين فقد قدرت ب 0.635عند مستوى الدلالة 0.52 ، وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05، وعليه نقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة في الاتجاهات نحو دور المدارس التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية وفقا لمتغير تدريس الأقسام التحضيرية .

- التساؤل الرابع: هل توجد فروق دالة في اتجاهات المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

للتحقق من صحة هذا السؤال قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتجاهات المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة: أقل من 10 سنوات ، من 10 سنوات إلى 20 سنة أكثر من 20 سنة ، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Anouva one way)، و جاءت النتائج كما يشير إليها الجدول رقم (17).

جدول رقم (17): نتائج تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق في اتجاهات المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	التقييم
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	125.665	2	62.883	1.810	0.169	غير دالة
	داخل المجموعات	3471.771	100	34.718			
	المجموع	3597.437	102				

تعليق: من خلال جدول (17) تتوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لتحليل دلالة الفروق في اتجاهات المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال تعزى لمتغير سنوات الخبرة حيث جاءت قيمة (ف) غير دالة احصائيا وقد بلغت قيمتها 1.810 وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05، فقد قدر مجموع المربعات للتباين بين المجموعات 125.665 أما متوسط المربعات فقد قدر ب62.883 بدرجة حرية قدرها 2، في حين بلغ مجموع المربعات للتباين داخل المجموعات 3471.771 أما متوسط المربعات فقد قدر ب34.718 بدرجة حرية قدرها 102، وعليه نقول أن اتجاهات المعلمين نحو أهمية المدارس التحضيرية ودورها في تنمية المهارات اللغوية للأطفال لم تتأثر بمتغير سنوات الخبرة.

2- تفسير نتائج الدراسة:

1. تفسير نتائج الدراسة في ضوء التساؤل الاول والذي ينص على " اتجاه المعلمين نحو دور الاقسام التحضيرية في تنميه المهارات اللغوية لدى الاطفال ما إذا كان ايجابي".

وبعد تحليل البيانات تبين انه اتجاه المعلمين نحو دور الاقسام التحضيرية في تنميه المهارات اللغوية ايجابي عند مستوى الدلالة 0.000 ويمكن عزو هذه النتيجة إلى خصوصية مرحلة ما قبل المدرسة كون هذه المرحلة تعد مرحلة من مراحل الطفولة وهي اهم المراحل التي يمر بها الانسان فهو يتميز في هذه المرحلة بسرعه في النمو مختلف جوانب حياته وخاصه الجانب اللغوي مثل ما ذهبت اليه العديد من النظريات النمائية على غرار نظريه النمو العقلي التي ورغم تركيزها على الجوانب العقلية والمعرفية الى انها اعتبرت ان المظهر اللغوي في النمو يتضمن مؤشرات تشير الى الوتيرة التي يتم بها النمو العقلي كما ان من بين النظريات التي اهتمت بهذه المرحلة النظرية السلوكية التي اعتبرت ان البيئة بكل مكوناتها تعتبر الفضاء المناسب لاكتساب اللغة وبالتالي فان العمل على تعليم الأطفال في هذه المرحلة يعتبر مهما في سياق اعدادهم إلى الأطوار التعليمية اللاحقة وهو الأمر الذي يدركه حتما أي معلم ويثمنه، وفي المدارس الابتدائية خولت هذه المهمة إلى أقسام خاصة هي الأقسام التحضيرية وبالتالي نجد المعلم يمتلك توجهات ايجابية نحوها بالنظر إلى دورها المهم في مسار التعليم الابتدائي. وبذلك تحقق التساؤل القائل بانه هل اتجاهات المعلمين نحو دور الاقسام التحضيرية في تنميه مهارات اللغوية لدى الطفل الايجابي

2. تفسير نتائج الدراسة في ضوء التساؤل الثاني الذي ينص على "ماهي المهارة اللغوية التي ترتكز عليها الاقسام التحضيرية في تنميتها عند طفل من وجهه نظر المعلمين".

حيث يمكننا القول بان برنامج التعليم التحضيري قد اولى أهمية كبيره للتحصيل في الجانب اللغوي للأطفال في القسم التحضيري ولذلك من خلال تصفح البرنامج الذي يحمل كل الأنشطة التي تراعي تحقيق اهداف تربوية مرتبطة بالمهارات اللغوية وضبطها للوقت وطبيعة النشاط والوسائل المستعملة وطريقه تواصل التلاميذ مع المعلم في القسم تواصلنا من خلال نتائج التساؤل الثاني الى ان مهاره الاستماع لها مكانة الصدارة في المهارات اللغوية التي يسعى القسم التحضيري لتنميتها، فمهارة الاستماع هي أولى المهارات اللغوية التي ينبغي إعطاؤها اهتماما فائقا، حيث تكمن أهميتها في أن الإنسان يكون في مختلف ظروف حياته مستمعا أكثر مما يكون متكلما. وأن اللغة تبدأ بالسماع، فالطفل يسمع أولا ويتكلم ثانيا، ثم يقرأ ويكتب في آن واحد. ومن خلال الاستماع الجيد يستطيع التواصل الفعال مع اقرانه.

3- تفسير نتائج الدراسة في ضوء التساؤل الثالث الذي ينص على " هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين الذين درسوا أقسام تحضيرية والمعلمين الذين لم يدرسوا أقسام تحضيرية في اتجاهاتهم نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال؟".

لوقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق كبيرة بينهم. فقد يكون الاتجاه نحو الأداء التعليمي متنوعا بين المعلمين بغض النظر عن خلفيتهم التعليمية، ويمكن للمعلمين المتميزين تقديم تصورات واضحة عن مجرى التعليم واهميته بغض النظر عن أقسام تدريسهم السابقة، وبالتالي فان المعلمين على دراية كافية بأهمية التعليم التحضيري في نجاح الأطفال وسيرهم قدما نحو تحقيق انجازات مرضية في المستقبل وذلك بغض

النظر عن تدريس هذه الأقسام أم لا ، وبالتالي تؤكد النتائج التساؤل الثالث انه لا توجد فروق بين الذين درسوا الاقسام التحضيرية والذين لم يدرسوا في تنميه المهارات اللغوية وبالتالي نقول ان الفرضية لم تتحقق

4-اما تساؤل الرابع الذي ينص على" هل توجد فروق دالة في اتجاهات المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟".

فقد اظهرت النتائج انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين وفقا لمتغير السنوات الخبرة ويرجع ذلك إلى مدى وضوح الأهداف التربوية للتعليم التحضيري ومدى اطلاع المعلمين على البرامج المعتمدة في تدريس هذه الفئة، وبالتالي فان المعلم مهما كانت سنوات الخبرة لديه إلا ويدرك محتوى البرنامج لكل سنة دراسية بما فيها القسم التحضيري ويدرك تماما أهمية كل مرحلة في نمو التلميذ وتطوير جوانبه المعرفية والسلوكية الأمر الذي يفسر عدم تحقق الفرضية التي تنص على وجود فروق داله إحصائية بين المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال وفقا لسنوات الخبرة للمعلمين اي ان الاتجاهات لم تتأثر بهذا المتغير.

الإستنتاج العام:

توصلت بخلال الدراسة الحالية الى نتيجة عامة مفادها ان التربية التحضيرية تساهم بشكل فعال في تنمية المهارات اللغوية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة وذلك من خلال:

1- اتجاه المعلمين الإيجابي نحو دور الاقسام التحضيرية في تربيه المهارات اللغوية لدى الأطفال.
2- التربية التحضيرية تسعى لتنمية مهارة الاستماع في الترتيب الأول ثم مهارة الكتابة والقراءة وأخيرا مهارة التحدث.
3- عدم وجود فرق بين المعلمين الذين درسوا أقسام تحضيرية والمعلمين الذين لم يدرسوا أقسام تحضيرية في اتجاهاتهم نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال.
4- عدم وجود فروق دالة في اتجاهات المعلمين نحو دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

الخاتمة

الخاتمة:

إنه من المهم التأكيد على أن دراستنا حول اتجاهات المعلمين نحو الأقسام التحضيرية تسلط الضوء على أهمية الفترة الحيوية في حياة الطفل وهي مرحلة الطفولة. ففي هذه المرحلة، يكتسب الطفل ليس فقط المعرفة والمهارات الأساسية، بل يتلقى أيضًا القيم والاتجاهات التي تشكل شخصيته وتوجه تطوره المستقبلي. بوصفها مرحلة حيوية في حياة الأطفال، تكمن أهمية التعليم التحضيري في توفير بيئة تعليمية تسهم في نموهم الشامل والاجتماعي والعاطفي. يعكس هذا النوع من التعليم استراتيجيات تعليمية مبتكرة وشاملة تهدف إلى تنمية مهاراتهم وقدراتهم اللغوية، بالإضافة إلى تعزيز قدراتهم الاجتماعية والعاطفية. بفضل توجيه الاهتمام والاستثمار في هذه المرحلة، يمكن بناء أسس تعليمية راسخة تساهم في بناء جيل متفوق قادر على مواجهة تحديات المستقبل بثقة وإيجابية. وبالتالي، فإن تعزيز دور التعليم التحضيري يعد خطوة حاسمة نحو تعزيز جودة التعليم وتطوير المجتمعات المستقبلية.

وعندما نتحدث عن دور التعليم التحضيري، فإننا نرى فيه الركيزة الأساسية التي تمهد الطريق لتعلم مستدام وشامل للأطفال. فهو يوفر البيئة الآمنة والمحفزة التي تساعدهم على استكشاف العالم من حولهم بفضول وثقة، وبالتالي يساهم في تنمية مهاراتهم اللغوية والاجتماعية والعاطفية بشكل متوازن.

ولذا، يجب علينا كمجتمعات ومؤسسات تعليمية توفير الدعم الكافي والموارد اللازمة لتطوير وتعزيز التعليم التحضيري كجزء أساسي من نظام التعليم. إذ من خلال استثماراتنا في هذا الجانب، نستثمر في مستقبل جيل مبدع ومتميز، قادر على مواجهة تحديات العصر والمساهمة في بناء مجتمعات قوية ومزدهرة.

توصيات الدراسة:

توصلنا من خلال هذه الدراسة الى نتيجة مفادها ان التربية التحضيرية لها دور كبير وتساهم في تنميه مهارات اللغوية للأطفال ما قبل التمدرس وبذلك نقترح ما يلي:

1- التوسع في برنامج التربية التحضيرية واستعمال التكنولوجيا.
2- الخروج من الروتين التعليمي الى الروتين الترفيهي.
3- التنويع في اساليب التدريس واعتماد اساليب حديثه تتلائم مع طبيعة الطفل في هذه المرحلة.

قائمة المراجع والمصادر

قائمة المراجع والمصادر:

قائمة المراجع باللغة العربية:

1. القران الكريم.
2. إبراهيم محمد علي، حراحشة، 2013، المهارات القرائية وطرق تدريبها، عمان الأردن، دار اليازوري. راتب قاسم، عشور، محمد فخري، مقدادي، المهارات القرائية والكتابية وطرق تدريبها، عمان الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
3. ابن منظور 2003، لسان العرب، طبعة مراجعة ومصححة من طرف نخبة من الأساتذة المتخصصين، مادة: ق - ر- أ، القاهرة، دار الحديث.
4. ابن منظور، 2016، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، ط1، ج1، بيروت، دار المعارف.
5. أبو الفتح عثمان ابن جني، 1983، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار طبعة 3، القاهرة، عالم الكتب.
6. أحمد السيد، 1980، الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، بيروت، دار العودة.
7. احمد محمد صالح واخرون، (دون سنة)، الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية، ج1، (دون طبعة) الاسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
8. إدريس، 2012، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، دار عالم الكتب.
9. بن خلدون عبد الرحمن، 1958، المقدمة، لبنان، مكتبة علي مولا.
10. بورصاص فاطمة الزهراء، 2009، تقييم التربية التحضيرية الملحقة بالمدرسة الإبتدائية في الجزائر، رسالة ماجستير، الجزائر، جامعة منتوري قسنطينة.
11. التميمي، عبد الجليل مرتضى، وآخرون، 1986، الاتجاهات نحو المعوقين لدى العاملات في مؤسسات رعايتهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (12) ، (ص20-39)
12. حارث عبود، 2009، الاتصال التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
13. حسن عبد الباري عصر، 2003، مهارات القراءة، مصر، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر.
14. حسن علي عطي، (دون سنة)، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، (دون بلد).
15. الدكتور شريف الدين أيو أبوبكر، 2022، قسم الدراسات العربية، الطبعة الأولى – زاريا، ولاية نصراوا، معهد اللغة العربية وعلوم الشريعة للنشر والتوزيع.
16. دوجلاس براون، 1994، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي احمد شعبان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، د.ط، بيروت، دار النهضة العربية.
17. الديلمي، طه علي حسين، 2005، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، رام الله، المنارة.
18. رابح تركي، 1990، اصول التربية والتعليم، ط2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
19. الراهب الأب لويس معلوف، 1956، المنجد في اللغة والأعلام، ط28، بيروت، دار الشروق، ودار المشرق.
20. ربيع محمد وزميله، 2008، التدريس المصغر ب ط، عمان، دار اليازوي العلمية للنشر والتوزيع.

21.رشدي احمد طعيمه، 2004، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، (ط1)، القاهرة، دار الفكر العربي.
22.زكريا إسماعيل، 2005، طرق تدريس اللغة العربية، المدينة المنور، دار المعرفة الجامعية.
23.زكريا الشربيني، يسرية صادق، 2000، نمو المفاهيم العلمية للأطفال – برنامج مقترح وتجارب لطفل ما قبل المدرسة ، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.
24.زين العابدين درويش، 1999، علم النفس الاجتماعي، أسسه وتطبيقاته، (د ط)، القاهرة، دار الفكر العربي.
25.سعد مرسي، كوثر حسين كوجك، 1991، تربية الطفل قبل المدرسة، القاهرة، عالم الكتب.
26.سهل ليلى، 2013، مجلة العلوم الإنسانية، العدد تسعة وعشرون، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، جامعة احمد خضير (ص 239-254)
27.سويف مصطفى، 1970، مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، ط3، القاهرة، عالم الكتب مكتبة الالنجلو المصرية.
28.السيد، محمود أحمد، 1989، شؤون لغوية، بيروت، دار الفكر المعاصر.
29.صلاح الدين العمرية، 2005، علم النفس النمو، ط1، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر.
30.طعيمة، رشدي أحمد، 2006، المهارات اللغوية، القاهرة، دار الفكر العربي.
31.عابد توفيق الهاشمي، (دون سنة)، الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، (دون بلد).
32. عبد الحميد عليوة، 2008، مكانة المهارات اللغوية في طرائق تعليم اللغات، ديوان العرب.
33.عبد الرحمان العيسوي، 1992، أصول علم النفس الحديث، الاسكندرية، المكتب العربي الحديث.
34.عبد الرحمن إبراهيم الفوزان، 2013، ومحمد ابن عبد الرحمان ال الشيخ ومحمد ابن عبد الله السريع وعبد الله ابن صالح حميد، دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
35.عبد السلام نعمون، 2006، بيئة العمل وتأثيرها في تحديد مستوى فعالية آداء الفريق التربوي لمؤسسات التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، الجزائر، جامعة سطيف.
36.عبد العليم إبراهيم، (دون سنة)، الموجه الفني، (دون بلد).
37.عبد الفتاح دويدار، 1992، سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، (دط)، بيروت، دار النهضة العربية.
38.عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، دراسات في علم النفس الاجتماعي، المجلد الثاني، (دط)، القاهرة، دار قباء.
39.عبد اللطيف محمد خليفة، عبد المنعم شحاتة محمود، (دون سنة)، سيكولوجية الاتجاهات، (دط)، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
40.علي احمد، مذكور، 1991، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الشواف.
41.علي بن هادية وآخرون، 1979، القاموس الجديد، التونس، الشركة التونسية للتوزيع والمؤسسة الوطنية الجزائرية للكتاب.

42.فخر الدين عامر، 2000، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، لبنان، عالم الكتب.
43.فخر الدين عامر، 2017، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية في التربية الإسلامية.
44.فوزية ذياب، (بدون سنة نشر)، سلسلة دراسات في الطفولة، تصميم البرنامج التربوي للطفل (في مرحلة ما قبل المدرسة)، دون بلد، دار الفكر الجامعي.
45.قنديل، بثينة أمين مرسي، وامين محمد كاظم، 1976، اتجاه الفتاة المتعلمة نحو عمل المرأة، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
46.الكنكاوي، 2012، المهارات اللغوية لطلاب اللغة العربية، مطبعة مركز كيوداميلولا، إلورن.
47.كوثر حسين كوجاك، 2008، تنوع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم في مدارس الوطن العربي، د.ط، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في دول العربية.
48.ماير، نورمان، 1967، علم النفس في الصناعة، ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل، القاهرة، مؤسسة الحاجي وشركاه للنشر والتوزيع.
49.مجدي احمد عبد الله، 2003، سلوك الاجتماعي وديناميته محاولة تفسيرية، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية (دون طبعة).
50.مجدي عبد العزيز ابراهيم، 2006، تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين (ضرورة تربوية في عصر المعلومات)، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.
51.محمد رفعت رمضان، محمد سليمان شعلان، 1984، خطاب عطية علي: أصول التربية وعلم النفس، القاهرة، دار الفكر العربي.
52.محمد صلاح مجاور، 2000، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، دار الفكر العربي.
53.محمد عبد الرحمن العيسوي، 2002، موسوعة علم النفس الحديث، المجلد 9، ط1، لبنان، دار الراتب الجامعية.
54.محمد محمود الخوالدة، 2003، المنهاج الابداعي الشامل في تربية الطفولة المبكرة، عمان، دار المسيرة.
55.محمد مصطفى زيدان، نبيل السمالوطي، 1980، علم النفس التربوي، ط1، جدة، دار الشروق.
56.محمد نجيب نيني، 2006، علم نفس النمو، قسنطينة، جامعة منتوري.
57.مدكور، احمد علي، 2010، طرق تدريس اللغة العربية، الأردن، دار المسيرة.
58.مديرية التعليم الأساسي، 2004، الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (6-5سنوات)، المديرية الفرعية للتعليم المتخصص.
59.مديرية التعليم الأساسي، 2006، الخصائص النمائية للطفل في مرحلة التربية التحضيرية (6-3 سنوات) وتطبيقاتها التربوية، المديرية الفرعية للتعليم المتخصص، عن اليونيسيف.
60.مراد زعيمي، 2002، مؤسسات التنشئة الاجتماعية، عنابة، منشورات جامعة باجي مختار.
61.مرعي، توفيق، وبلقيس، 1982، أحمد الميسر في علم النفس التربوي، ط1، الأردن، دار فرقان.
62.مروان أبو حريج وآخرون، 2002، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، عمان، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة.
63.مصطفى حركات، (دون سنة)، الكتابة والقراءة وقضايا الخط العربي، الجزائر، دار الأفاق.

64.مصطفى سويف، 1966، مقدمة في علم النفس الاجتماعي، ط2، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
65.مصطفى، فهيم محمد، 2001، الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية والاعدادي والمتوسط، الثانوي، مصر، دار الفكر العربي.
66.المنجد في اللغة العربية المعاصرة، 2000، بيروت، لبنان، د. م، دار الشرق (ط1).
67.منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي مديرية التعليم الأساسي، 2011، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
68.الناشف، هدى محمود، 1982، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، القاهرة، دار الفكر العربي.
69.الناشف، هدى محمود، 2000، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، القاهرة، دار الفكر العربي.
70.نايف معروف، 1985، خصائص العربية وطرق تدريسها، بيروت، دار النفائس.
71.هاجر حواس، يحي بشلاغم، 2021، دور التربية التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية عند الطفل، مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 05، د.ع، (ص49 – 72).

قائمة المراجع الاجنبية:

1- Brodin ,J.,& Renblad,K.(2014).Early childhood educator's perspective of the swedish national currieulum for preschool and quality work, Early childhood Education Journal,42 (4),1-14.
2- http://www.saihat.net/ubb/forum10/htlm000041
3- http://www.solafvoice.com
4- http://www:ikhwanonline.com./section.asp.ptd Imad ajoua
5- Journal Officiel de la République algérienne, n°33, 23 avril 1976.
6- Norling, M., & Lillvist, A. (2016).Literacy-related play activities and preschool staff's strategies to support childrens concept development .World journal of Education, 6 (5), 2016.doi:10.5430/wje.v6n5 p49.

قائمة الملاحق

الملحق 1: الاستبيان

اساتذتنا الكرام

في إطار تحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي اضع بين ايديكم هذه الاستمارة المتعلقة بموضوع دور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدى التلميذ.

وعليه نلتمس منكم ملا هذا الاستبيان بكل موضوعية مع التأكد من عدم ترك أي بند دون إجابة.

ارجو من سيادتكم ملا البيانات التالية وضع علامة (**X**) امام الإجابات التي تنطبق عليك:

1- الجنس: ☐ ذكر ☐ انثى

2- السن:

3- الحالة المدنية: ☐ اعزب (ة) ☐ متزوج (ة) ☐ مطلق (ة) ☐ ارمل (ة)

4- الشهادة المتحصل عليها: ☐ ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير او دكتوراه

☐ شهادة أخرى (قم بذكرها).....

5- مدة الخبرة في التدريس:

6- مادة التدريس: ☐ عربية ☐ فرنسية ☐ انجليزية ☐ تربية بدنية

7- هل سبق وان درست القسم التحضيري؟ ☐ نعم ☐ لا

اذا كانت الإجابة بـ "نعم" اذكر مدة التدريس:

<u>تعليمة:</u>

في الصفحات التالية سوف تجد مجموعة من العبارات تحدد وجهة نظرك بالنسبة لدور الأقسام التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية لدي التلاميذ من خلال معرفة الأهداف التي تسعى لتحقيقها.

المطلوب منكم قراءة الفقرات بإمعان كبير ثم وضع علامة (**X**) امام الاستجابة التي تعتبرها تتوافق مع وجهة نظرك الى حد كبير.

في رأيكم ما مدى مساهمة الأقسام التحضيرية في تحقيق الأهداف التالية؟

الرقم	العبارات:	كثيرا جدا	كثيرا	أحيانا	قليلا	لا أبدا
1	تنمية قدرة الطفل على الفهم السمعي					
2	تدريب الطفل على تتبع التعليمات والتوجيهات					
3	تدريب الطفل على استرجاع العبارات المسموعة					
4	اثراء حصيلة الطفل اللغوية بالعديد من الكلمات الجديدة					
5	تنمية قدرة الطفل على التمييز بين الأصوات المتشابهة					
6	تطوير القدرة على التكامل السمعي البصري عند الطفل					
7	تدريب الطفل على الاحتفاظ بالمعلومات المسموحة لمدة اطول					
8	مساعدة الطفل على إدراك العلاقات بين الأفكار المسموعة					
9	تنمية قدرة الطفل لنتعرف على مصدر الأصوات (مثلا صوت قط كلب سيارة قطار ...)					
10	مساعدة الطفل على استخلاص وتنظيم أفكاره المسموعة (من خلال مسرحيات او قصص)					
11	تنمية قدرة الطفل على التعبير عن نفسه وعن حاجياته					
12	تنمية قدرة التحدث بطلاقة عند الطفل					
13	تنمية قدرة الطفل على الحوار مع زملائه					
14	تدريب الطفل على وصف مواقف اجتماعية معينة					
15	تدريب الطفل على مهارة النطق دون ابدال حرف بحرف اخر او كلمة بكلمة أخرى					
16	تنمية قدرة الطفل على التعبير عن أفكاره					
17	تدريب الطفل على تكرار النطق الصحيح لجمل مسموعة					
18	استخدام الطفل الإشارات والايماءات لتعبير عما يريد ايصاله					
19	تمييز الاتجاهات والعلاقات المكانية (فوق تحت امام خلف يمين ...)					

20	استخدام متضادات ومترادفات					
21	التعرف على الحروف ومسمات الأشياء والكائنات					
22	التمييز بين الحروف المتشابهة والمختلفة شكلا					
23	التمييز بين الحروف المتشابهة والمختلفة صوتا					
24	تدريب الطفل على القراءة الصحيحة للحروف					
25	تدريب الطفل على تهجئة بعض الكلمات					
26	تدريب الطفل على ضبط الانتباه اثناء القراءة					
27	تنمية رغبة الطفل في القراءة					
28	تدريب الطفل على القراءة الصحيحة ودون اخطاء					
29	التدريب على مخارج لأصوات وبصورة صحيحة					
30	التدريب على فهم نص مقروء					
31	التمييز التشابه والاختلاف بين الاشكال والصور					
32	تدريب الطفل على التحكم في حركة اليد والاصابع					
33	تمييز الاحجام والاطوال والمسافات					
34	التدريب على التآزر الحركي البصري					
35	تدريب الطفل على ضبط الكتابة في خط مستقيم					
36	تمييز الاتجاهات اثناء الكتابة					
37	تدريب الطفل على كتابة الاشكال والحروف					
38	تدريب الطفل على كتابة الكلمات					

الرقم	العبارات:	كثيرا جدا	كثيرا	أحيانا	قليلا	لا أبدا
1	وجود الأقسام التحضيرية يساهم في تنمية مهارة الاستماع عند الطفل					
2	تساهم الأقسام التحضيرية في تنمية مهارة التحدث لدى الطفل					
3	تساهم الأقسام التحضيرية في تنمية مهارة القراءة لدى الطفل					
4	تساهم الأقسام التحضيرية في تنمية مهارة الكتابة لدى الطفل					
5	الأقسام التحضيرية ضرورية لإعداد الطفل لغويا					
6	البرامج المعتمدة في الأقسام التحضيرية ملائمة لإكساب الطفل مهارات لغوية مناسبة لعمره					
7	البرامج المعتمدة في الأقسام التحضيرية بسيطة وسهلة وتنمي لغة الطفل					
8	يستطيع معلمو الأقسام التحضيرية تحقيق كل الأهداف المتعلقة بمهارات اللغة					
9	تساعد النشاطات المعتمدة في الأقسام التحضيرية على تصحيح النقص المرتبطة بلغة الطفل.					
10	الأقسام التحضيرية ضرورية لإكساب الطفل اساسيات اللغة التي تؤهله للالتحاق بالتعليم الابتدائي					
11	أفضل تدريس أطفال القسم التحضيري					
12	كفاءة المعلم مهمة لتدريس أطفال الأقسام التحضيرية وتنمية لغتهم					

الملحق 2: رخصة اجراء الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
The People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة وهران 2 محمد بن أحمد
University of Oran 2 "Mohamed Ben Ahmed"
كلية العلوم الاجتماعية
Faculty of Social Sciences

جامعة وهران 2

قسم علم النفس والأرطفونيا

شعبة: علم النفس

الرقم : ...../ق ع ن أ/ك ع إ/ج و/2023 وهران في .....

إلى السيد : .....

.....

الموضوع: طلب إجراء تربص تطبيقي لغاية الدراسة لنيل "شهادة ماستر"

سيدي،

تحية طيبة وبعد، بهدف تحضير الطلبة الاتية اسماؤهم:

1) الطالب (ة): .....

2) الطالب (ة): .....

والمسجلين في السنة الثانية ماستر تخصص: .....

بشرفنا أن تطلب خدمتكم بقبول إجراء التربص التطبيقي في هيئتكم، استكمالا للمسار البيداغوجي للتكوين في طورالماستر. والذي يمكن الطالب من التأقلم مع الجوانب العملية والميدانية وتطبيق معارفه النظرية.

وفي الأخير فاننا نبقى مستعدين لتقديم كل معلومة إضافية ضرورية ونشكركم مسبقاً على تعاونكم.

رئيس القسم

رأي الهيئة المستقبلة

بن عابد ع